

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA

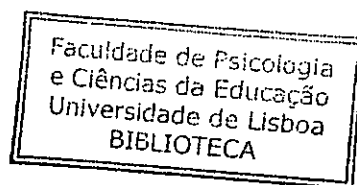
**STRESS E COPING
NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR:
das concepções aos processos**

Célia Palma Figueira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Especialidade em Psicologia da Educação

Lisboa
2004

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA



**STRESS E COPING
NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR:
das concepções aos processos**

Célia Palma Figueira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Especialidade em Psicologia da Educação

Orientação: Professora Doutora Alexandra Marques Pinto

Lisboa
2004

A três pedras preciosas,

a pérola Maria,

o diamante Vicente,

e

a esmeralda Sofia.

AGRADECIMENTOS

Agradecer pode ser uma oportunidade de parar e olhar em volta para sentir o efeito de cada pessoa em nós.

Aqui sentada penso a quem quero agradecer e surgem em primeiro lugar (o coração bate mais forte) os meus pais que me têm acompanhado em múltiplas aventuras, quer pessoais, quer profissionais. Eles que me desejam uma vida boa, por vezes sobressaltam-se com este meu desejo imparável de fazer mais e melhor.

A Vós pai e mãe agradeço-vos a **confiança** e o exemplo da **determinação** que marcam o vosso caminho e inevitavelmente o meu.

Com dificuldade separo o meu marido e os meus filhos de mim própria, só a nossa força conjunta e a **procura persistente de equilíbrio e bem-estar tornou este trabalho** possível.

Ao longo destes quase dois anos muitos amigos **aplaudiram e empurraram** este trabalho. Agora que está terminado, as suas expressões de entusiasmo e de alegria revelam claramente **um apoio confiante e amigo**.

Quero também agradecer aos que manifestaram **orgulho** – a minha sogra Lena e o meu sogro Augusto, ofereceram mais do que por vezes podiam: ajuda para **cuidar da família**; aos meus tios Milita e Zé António e em especial à minha prima (irmã) que reviu com olho clínico todos os capítulos.

Às colegas e professores do mestrado agradeço a **força**, a **confiança** e o **carinho** que sempre me manifestaram.

A concretização prática destes estudos deve-se, em grande parte, aos estudantes da FCSH e a todos os colegas e docentes dessa instituição que me têm **incentivado** a evoluir cientificamente.

Ao meu lado esteve sempre presente a Professora Alexandra. A sua presença foi uma supresa permanente de **atenção, estímulo e competência**. Este trabalho pertence-lhe plenamente.

Por último agradeço aos lugares onde escrevi, cujos ambientes me tranquilizaram (Monte do Castanheiro) e me inspiraram (Sesimbra e Odemira).

ÍNDICE

RESUMO / ABSTRACT	1
-------------------	---

INTRODUÇÃO	5
------------	---

PARTE I	17
---------	----

CAPÍTULO 1 - STRESS – DAS CONCEPÇÕES AOS PROCESSOS	17
--	----

Evolução Científica da Concepção de Stress – de Conceito a Constructo	18
---	----

<i>Conceito de Stress</i>	18
---------------------------	----

<i>Stress Como Constructo – Na Perspectiva de Lazarus</i>	20
---	----

Circunstâncias Indutoras de Stress / Variáveis Externas	24
---	----

Processos de Avaliação dos Acontecimentos e de Avaliação de Recursos e de	
---	--

Consequências / Variáveis Internas	27
------------------------------------	----

<i>Emoções e Avaliação</i>	31
----------------------------	----

<i>Competências do Indivíduo para Lidar com as Situações / Estratégias de</i>	
---	--

<i>Coping. Variáveis Internas e Variáveis Externas em Interação</i>	34
---	----

<i>Correspondências entre Avaliação e Coping</i>	37
--	----

<i>Recursos de Coping: Variáveis Externas e Intrapessoais</i>	38
---	----

<i>Novas Estruturas para as Estratégias de Coping</i>	39
---	----

Abordar Teoricamente o Fenómeno do Stress: Algumas Implicações	41
--	----

CAPÍTULO 2 - STRESS E COPING – QUE PROCESSAMENTO	43
--	----

Como se Caracteriza o Processamento Cognitivo que Ocorre Perante um	
---	--

Acontecimento Ameaçador, segundo Adrian Wells (2000)	45
--	----

<i>O Modelo da Função Executiva Auto-Reguladora (S-REF)</i>	46
Como Pode esse Processamento Resultar numa Reacção Desadaptada ao Alívio das Emoções Negativas e Aumentar a Vulnerabilidade ao Stress	51
Como se Pode Dar a Conhecer ao Indivíduo a Forma como Lida / Processa os seus Sentimentos, de modo a Aprender Novos Caminhos de Processamento	56
<i>Correspondências Entre o Modelo de Stress e Coping e o Modelo S-REF</i>	57
 CAPÍTULO 3 - ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR / PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO: POTENCIALIDADES E VULNERABILIDADES	59
Quanto às Exigências do Contexto	59
Exigências da Transição da Adolescência para a Idade Adulta	61
<i>Potencialidades / Vulnerabilidades</i>	64
<i>Consequências da Vivência de Situações de Stress</i>	67
Pertinências e Especificidades do Estudo dos Processos de Adaptação nos Estudantes do Ensino Superior	68
 PARTE II	71
 CAPÍTULO 4 - ESTUDO EMPIRICO SOBRE CONCEPÇÕES DE STRESS NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR	71
Objectivos do Estudo	71
Metodologia	72
Amostra	75
Análise dos dados	78
Resultados	83
<i>Quadro n.º 2 - Leitura dos Resultados</i>	84

<i>Quadro n.º 3 - Leitura dos Resultados</i>	86
<i>Quadro n.º 4 - Leitura dos Resultados</i>	88
<i>Quadro n.º 5 - Leitura dos Resultados</i>	89
<i>Quadro n.º 6 - Leitura dos Resultados</i>	92
Discussão de Resultados	94

CAPÍTULO 5 - ESTUDO EMPIRICO SOBRE PREDITORES DE ANSIEDADE CONSIDERANDO ESTRATÉGIAS DE COPING E VARIÁVEIS.

METACOGNITIVAS	97
Objectivos e Hipóteses	97
Metodologia	99
<i>Questionários</i>	100
<i>Amostra</i>	104
<i>Procedimentos</i>	108
Resultados	109
<i>Estatística Descritiva dos Resultados</i>	109
<i>Indicadores de Ansiedade – Traço na Amostra Estudada</i>	109
<i>Estilos de Coping Predominantes Na amostra</i>	111
<i>Caracterização das Crenças Metacognitivas dos Estudantes</i>	115
<i>Análise dos Dados Demográficos e sua Relação com as Variáveis em Estudo</i>	117
<i>Estudo das Hipóteses / Problemas de Investigação</i>	120
<i>Estudo das Predições Relativas ao Aumento dos Níveis de Ansiedade em Função das Variáveis Metacognitivas e das Variáveis de Coping – H4</i>	123
Discussão de Resultados	126

CONCLUSÕES	131
REFERÊNCIAS	137
ANEXO A - Guião de entrevista de grupo	147
ANEXO B - Registos dos serviços académicos da FCSH	151
ANEXO C - Glossário	175
ANEXO D - Questionário biográfico	179
ANEXO E - Questionário MCQ	183
ANEXO F - Questionário COPE	189
ANEXO G - Questionário STAI	195
-- Disponíveis apenas em suporte informático --	
ANEXO H-SI- Transcrição dos registo áudio	
ANEXO I-SI- Base de dados	

RESUMO

Os estudantes do ensino superior encontram-se entre os grupos de risco face à emergência de processos de desadaptação, dadas as pressões provenientes do carácter avaliativo do processo académico e das tomadas de decisão necessárias à satisfação de apelos internos e externos.

Com este trabalho procuramos dar um contributo para o estudo dos processos de desadaptação dos estudantes sob a perspectiva do modelo de *stress* e *coping* de Lazarus & Folkman (1984) em articulação com o modelo de função executiva reguladora (S-REF) de Wells & Matthews (1994). Concretamente, consideramos a vertente cognitiva da avaliação das situações causadoras de mal-estar, em articulação com variáveis emocionais e metacognitivas (capítulos 1, 2 e 3).

Pretendendo explorar o modo como os estudantes conceptualizam e descrevem as vivências “stressoras” à luz do modelo de *stress* e *coping* (Lazarus & Folkman, 1984), realizamos um primeiro estudo empírico. Este estudo é desenvolvido de acordo com a metodologia de focus group (capítulo 4) e envolve 18 estudantes da FCSH (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas). Concluimos que o stress é um fenómeno reconhecido pelos estudantes e é descrito pela identificação de sintomas causadores de mal-estar. Para a gestão destes sintomas os estudantes referem recursos intrapessoais e inter-relacionais.

Seguidamente realizamos um segundo estudo (capítulo 5), no qual analisamos a relação entre variáveis metacognitivas (crenças de preocupação), cognitivas (estratégias de coping) e emocionais (níveis de ansiedade – traço), numa perspectiva de integração dos dois modelos teóricos referidos. Neste estudo participam 80 estudantes da FCSH. Recorremos à utilização de questionários cujos resultados são trabalhados numa perspectiva quantitativa de análise estatística descritiva e correlacional. Os dados obtidos revelam a existência de um padrão de funcionamento baseado em planos de acção individualizados relacionando as estratégias de

coping desadaptativo com as crenças de preocupação sobre incontrolabilidade e perigo, constituindo-se como factores preditores de níveis elevados de ansiedade – traço.

Estes estudos indicam que a compreensão do fenómeno do stress beneficia com metodologias mais individualizadas, daí sugerirmos a metodologia de estudos de caso em trabalhos futuros.

Finalmente apontamos a possibilidade de o desenvolvimento de programas de tutoria no ensino superior trazer maior previsibilidade à vida académica e, consequentemente, reduzir a avaliação de perigo baseada nas crenças de incontrolabilidade.

Palavras-chave: COPING, CRENÇAS METACOGNITIVAS, DESADAPTAÇÃO, ESTUDANTES, STRESS.

ABSTRACT

The university students are among the risk groups facing the emergency of unadaptation processes, due to the pressures arising from the evaluative character of the academic process and the making of decisions necessary to the satisfaction of internal and external appeals. With this work we seek to contribute to the study of the unadaptation processes of students, under the stress and coping model of Lazarus & Folkman (1984) articulated with self-regulatory executive function (S-REF) model of Wells & Matthews (1994). Namely, considering both the cognitive character of the evaluation of the situations that cause discomfort as well as the emotional and metacognitive variables (chapters 1, 2 and 3).

Intending to explore the students' ways of conceptualising and describing the stressful events within the transactional model of stress and coping (Lazarus & Folkman, 1984), we realize an empirical first study. This study is developed according to the Focus Group method (chapter 4) and involves 18 students of the FCSH (Human and Social Sciences Faculty). We conclude

that stress is a phenomenon recognised by students, being described as arising from symptoms of discomfort. To deal with these, the students refer intrapersonal and interrelation resources.

Afterwards we realize a second study (chapter 5) to analyse the relationship between metacognitive (concern beliefs), cognitive (coping strategies) and emotional (anxiety levels - trace) variables, under the perspective of the two models integration. The study involves 80 students of the FCSH. We use questionnaires, working on the resulting data in a statistic quantitative analysis: descriptive and correlacional. The results reveal the existence of a functioning pattern based on individualised action plans, relating the unadaptive coping strategies with the concern beliefs about uncontrollability and danger, indicating as predictive factors of high levels of anxiety - trace.

These studies indicate that the understanding of the stressor phenomenon benefits from more individualised methods, thus the suggestion of using the case study method in future works.

Finally, we suggest that the possibility of developing tutorial programs at universities might bring a bigger predictability to the academic life and consequently reduce the danger evaluation based on uncontrollability beliefs.

Key words: METACOGNITIVE BELIEFS, COPING, UNADAPTATION, STUDENTS, STRESS.

INTRODUÇÃO

No sentido de justificar a pertinência de um trabalho exploratório acerca da situação dos estudantes do ensino superior face ao fenómeno do *stress*¹, passamos a caracterizar as linhas teóricas e metodológicas que conduziram o desenvolvimento de dois estudos neste campo.

Começamos por observar os estudantes do ensino superior como um grupo que, ao longo do seu percurso académico, se confronta com a novidade de múltiplas tarefas relativas a diversas áreas de vida: académica, emocional, interpessoal e familiar, entre outras.

É um facto que este grupo da população é muito estudado no âmbito da Psicologia da Educação, pois inclui pessoas bastante receptivas e acessíveis à colaboração em processos de investigação. Para além desta disponibilidade natural, os estudantes do ensino superior encontram-se entre os grupos de risco face ao desenvolvimento de processos de desadaptação que podem afectar negativamente a sua saúde física e psicológica.

Da pesquisa bibliográfica realizada sobre estudantes do ensino superior, destaca-se a identificação de algumas etapas paradigmáticas no seu desenvolvimento como indivíduos: - a transição do ensino secundário para o ensino superior é particularmente desafiadora, exigindo que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas e as resolvam de uma forma mais ou menos bem sucedida, para que possam progredir e desenvolver-se (Almeida, Soares & Ferreira, 1998); - a fase de desenvolvimento em que se encontram também constitui uma situação com especificidade relevante para os

para a adaptação

¹ O termo *stress surge*, recentemente, na língua portuguesa com outro grafismo, pode também escrever-se *stresse* (Teixeira, G. 2004), contudo dada a frequência e a uniformidade do termo *stress* na literatura consultada optamos por utilizá-lo do modo anteriormente vigente.

processos de adaptação, sendo que alguns autores defendem a definição da etapa jovem adulto (Keniston, 1965, citado por Sprinthall & Collins, 1988) e relatam processos de pressão próprios da finalização da formação no ensino superior.

Presentemente, no ensino superior português, a maioria das instituições está a reajustar-se às exigências da Declaração de Bolonha de 19 de Junho de 1999, o que implica mudanças estruturais nos cursos e altera o percurso dos estudantes que se encontram já a frequentar licenciaturas. Pode considerar-se que estas mudanças constituem um acréscimo às exigências de adaptação dos alunos.

Pela prática de apoio psicológico que desenvolvemos numa instituição de ensino superior (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa – FCSH), apercebemo-nos das inúmeras dificuldades que os estudantes sentem durante esse percurso de sucessivas adaptações / desadaptações.

Considerando o campo de estudo do stress, podemos explicitar a associação entre diferentes variáveis. Partimos para este trabalho entendendo o stress como fenómeno vital; presente em diferentes circunstâncias e tarefas e perspectivado de acordo com uma abordagem transaccional, global e integradora.

A definição do estudo no campo do stress pode, ainda, permitir uma compreensão holística da vida académica dos estudantes do ensino superior, fornecendo-nos (aos investigadores de forma directa e indirectamente aos estudantes) uma grelha de leitura dos comportamentos de adaptação que os estudantes, naturalmente, tendem a desenvolver ao longo da sua vida académica.

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, as investigações do fenómeno do stress junto da população estudantil do ensino superior, seguem preferencialmente três linhas: - listagem de condições potenciadoras de stress (Whitman, Spendlove, & Clark, 1984); - identificação de características específicas da fase de desenvolvimento

em que se encontram e; exploração do período de transição identificado —entre o ensino secundário e o ensino superior (Almeida, Soares & Ferreira, 1998):

O estudante confronta-se com uma multiplicidade de tarefas, relativamente às quais tem necessidade de ser bem sucedido. Nestas circunstâncias a avaliação que faz da sua relação com o meio pode resultar numa percepção de ineficácia. Nesse contexto, o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior pode constituir-se como stressor (segundo Almeida, Soares & Ferreira, 1998, este processo pode ocorrer relativamente a quatro áreas distintas: académica, social, pessoal e vocacional).

Perante a possibilidade de desadaptação, outros estudos (p.e. Serra, 2002) procuram identificar na população adulta e em jovens adultos características e competências do indivíduo que funcionem como mediadoras / moderadoras dos efeitos de stress no sentido de sugerirem diferentes formas de lidar com as situações, nomeadamente: *locus* de controlo; personalidade resiliente; auto – conceito; auto – estima; sentido de humor; hostilidade.

Outros autores referem a robustez psicológica² (descrita por três componentes: controlo, dedicação e desafio), como factor protector (Stroebe & Stroebe, 1995) do impacto dos acontecimentos de vida causadores de stress.

Também a variável optimismo disposicional é considerada como tendo um efeito moderador na relação stress – saúde no sentido de motivar as pessoas a lidar de forma mais eficaz com o stress e, consequentemente, reduzir o risco de doença (Scheier & Carver, 1987, citado por Stroebe & Stroebe, 1995).

A investigação sobre stress e coping até meados dos anos 80 não teve em conta a especificidade de determinadas populações (Seiffge-Krenke, 1995), concretamente dos estudantes do ensino superior, só a partir do aparecimento de investigações de carácter

² Robustez psicológica é um termo que traduz a palavra “hardiness” nos textos originais.

mais desenvolvimentista se começaram a estudar características mais específicas.

Recentemente, a partir de 1995, no âmbito da Psicologia Positiva procura-se aprender sobre o stress num sentido mais construtivo e sobre escolhas de comportamentos saudáveis em grupos específicos.

Da pesquisa realizada sobre estudos efectuados em Portugal parece-nos que estes se podem definir numa linha com carácter mais clínico (Rafael, G., 2002), porém os dados que fornecem podem incentivar uma perspectiva de estudo no âmbito da psicologia positiva. Referimo-nos ao facto de identificarem variáveis que facilitam os processos de adaptação: níveis de auto-estima e estratégias de coping.

Nestas circunstâncias sentimos necessidade de compreender os processos de adaptação e/ou desadaptação dos estudantes face a diferentes circunstâncias, explorando o modo como identificam, interpretam e lidam com acontecimentos que podem ameaçar a sua adaptabilidade.

Mais especificamente, procuramos compreender como os estudantes da FCSH conceptualizam e descrevem os processos envolvidos na gestão da sua adaptação ao ensino superior e como se caracterizam face a diferentes variáveis inerentes ao seu funcionamento cognitivo e metacognitivo.

Na fundamentação teórica, privilegamos dois modelos de análise:

1. A análise transaccional e individualizada do stress (Lazarus & Folkman, 1984) na qual as variáveis externas (contextos e acontecimentos) e internas (experiências de vida, competências, objectivos, entre outras) se relacionam pela avaliação cognitiva realizada pelo próprio indivíduo. Esta avaliação, por sua vez, determina a escolha de estratégias de *coping*³.

³ Optamos por utilizar o termo na língua original dado que a sua tradução raramente surge nos documentos publicados em língua portuguesa. Contudo o termo coping pode ter o significado de “lidar com...”.

2. A análise do processamento da informação de acordo com um modelo desenvolvido por Wells & Matthews (1994). Estes autores apresentam o modelo da “função executiva auto-reguladora” (S-REF) no sentido de explicar como se processa a avaliação cognitiva e metacognitiva quando um indivíduo é confrontado com acontecimentos ameaçadores ao seu bem-estar.

O complemento teórico proposto com o modelo de Wells & Matthews (1994), resulta da necessidade de identificar de modo mais preciso as variáveis envolvidas no processo de avaliação cognitiva. Esta necessidade advém de dois factores principais: - da constatação empírica de que as respostas dos indivíduos ao stress (a escolha de estratégias de coping) não são facilmente explicitáveis pelo próprio e; - da complexidade de respostas disfuncionais face às necessidades de resolução de um encontro entre acontecimentos externos (por exemplo, responder a uma avaliação escrita) e competências pessoais (por exemplo, não se concentrar nas perguntas e atender a sinais de ansiedade que resultam numa percepção de ameaça), resultando em ineficácia e insucesso (por exemplo desistir do exame).

No sentido de tornar mais explícitas as relações entre as diferentes variáveis do processo de avaliação cognitiva, pretendemos identificar a relação entre variáveis cognitivas e metacognitivas⁴ no sentido de pesquisar a existência ou não de padrões de funcionamento que justifiquem o mal-estar dos estudantes (p.e. a ineficácia e o insucesso académico).

Como já se referiu o modelo transaccional de stress e coping, desenvolvido por Lazarus & Folkman (1984) constitui uma das perspectivas centrais do presente trabalho [e delinea a definição do estudo qualitativo (capítulo 4)].

⁴ Consideramos como variáveis cognitivas as estratégias de coping e como variáveis metacognitivas as crenças acerca de pensamentos de preocupação.

De acordo com este modelo; a percepção de stress resulta de uma interacção complexa entre processos de avaliação das circunstâncias (traduzindo-as em desafios, ameaças ou irrelevâncias) e das possibilidades (recursos internos e recursos externos) para lidar com a situação (coping), concretizando-se em acções resultantes dessa interacção. Salientamos que a este processo estão sempre subjacentes as emoções.

Mais recentemente, Lazarus (1999) entende o processo emocional como o que superintende as restantes unidades (stress, emoção e coping), transformando-o numa unidade conceptual. As emoções, enquanto unidade, resultam de uma interacção complexa entre stressores e resposta, a que Lazarus (1999) chamou mediação cognitiva.

Na generalidade das perspectivas actuais sobre o stress e coping (Serra, 2002; Lazarus, 2000; Skinner, 2003; entre outros) os stressores, a mediação e a resposta estão presentes, mas o ênfase é variável em função dos modelos.

O modelo de processamento da informação que caracteriza a relação entre acontecimentos, emoções, pensamentos automáticos e metacognitivos e planos de acção (Wells & Matthews, 1994), dá-nos uma leitura bastante precisa dos processos de mediação.

Segundo Wells & Matthews (1994) promover o auto – conhecimento passa por identificar as regras ou planos implícitos e explícitos (metacognições) que servem de guião aos padrões de pensamento e comportamento dos indivíduos quando lidam com ameaças pessoais. Especificamente: - conhecimento metacognitivo como crença de que a preocupação é uma forma eficaz de coping; ou a crença de que a hipervigilância à ameaça é um meio de evitar o perigo;- servem para manter diferentes tipos de respostas cognitivas sob condições de ameaça ou desafio. A explicitação dinâmica destes mecanismos constitui o modelo da função executiva auto-reguladora (S-REF). Neste modelo as crenças constituem uma componente metacognitiva que guia o

processamento da informação, as interpretações e o controlo dos pensamentos, o que, por sua vez, pode colocar as pessoas em ciclos auto-perpetuados que mantêm as interpretações negativas e as crenças negativas generalizadas. Consequentemente a percepção de stress pode ser facilitada e perpetuada.

Um dos autores de referência do modelo S-REF; Matthews (2002) desenvolveu um estudo em que relaciona indicadores de ansiedade em situação de avaliação com variáveis cognitivas (coping) e metacognitivas (utilizando o questionário MCQ, da autoria de Cartwright – Hatton & Wells, 1997). A procura de relação entre estas diferentes variáveis permitiu concluir que os indicadores de ansiedade estão dependentes de diferentes formas de relação entre cognições e metacognições. Estes resultados confirmam uma relação forte entre percepção e manutenção de ansiedade e processos de avaliação metacognitiva, suscitando opções de coping disfuncionais na presença de crenças metacognitivas excessivas.

No nosso trabalho interessa-nos aprofundar os processos de mediação (ver fundamentação teórica no capítulo 2 e estudo quantitativo no capítulo 5) de modo a identificar nos processos de gestão do stress, o que é menos acessível ao próprio estudante. Contudo qualquer das outras componentes esteve presente: - a identificação de stressores por parte dos estudantes (estudo qualitativo no capítulo 4); a identificação de estratégias de coping (estudo qualitativo e quantitativo) e a caracterização do perfil emocional quanto a traços de ansiedade (estudo quantitativo no capítulo 5).

No seu todo o trabalho desenvolve-se ao longo de seis capítulos. Os três primeiros capítulos são abordagens teóricas a uma divisão possível entre três componentes do estudo: - stress e coping – das concepções aos processos; processamento de informação - metacognição e auto-conhecimento e; estudantes no ensino superior - processos de adaptação. Os três restantes incluem dois estudos

independentes: um estudo qualitativo sobre concepções de stress; um estudo quantitativo sobre a relação entre ansiedade, coping e metacognição e; finalmente as conclusões.

No capítulo referente ao stress e coping (capítulo 1) privilegiámos o cruzamento de diferentes abordagens, nas quais se salientam as perspectivas médicas de carácter mais biológico (Seley, 1956) ou mais focadas no âmbito da saúde pública (Holmes & Rahe, 1967), as perspectivas psicológicas e sociais (Lazarus, 1984, 1991, 2000, Sommerfield, 2000, entre outros) e perspectivas metodológicas no sentido estrito: referimo-nos a argumentos relativos às vantagens de utilizar metodologias mais individualizadas e sustentadas pela técnica das narrativas (Lazarus, 1999, Somerfield, 2000 e Skinner, 2003).

Neste capítulo destacamos, ainda: - a relação entre emoções e avaliação como componentes interdependentes na escolha de estratégias de coping e a possibilidade de explorar diferentes famílias de coping, na perspectiva de planos de acção.

A abordagem do auto-conhecimento através da compreensão de modelos de processamento da informação explicativos das perturbações emocionais, constitui o segundo capítulo deste trabalho.

Nesta parte pretendemos responder a três questões:

1. como se caracteriza o processamento cognitivo que ocorre perante um acontecimento ameaçador, segundo Adrian Wells (2000);
2. como pode esse processamento resultar numa reacção desadaptada ao alívio das emoções negativas;
3. como se pode dar a conhecer ao indivíduo a forma como lida com / processa os seus sentimentos, de modo a aprender novos caminhos de processamento

menos perturbadores, potencializando a sua eficácia na auto-regulação dos acontecimentos ameaçadores.

A resposta à primeira questão passa pela descrição e pela compreensão do modelo da função executiva auto-reguladora (S-REF). Quanto à segunda, sublinha-se a identificação do conceito de preocupação como problemático para a auto-regulação dos indivíduos. As crenças sustentadas pelo mecanismo de preocupação levam ao processamento de recursos de atenção necessários à compilação de novos conhecimentos, restringindo a fruição de informação desconfirmatória.

Conclui-se que Wells & Matthews (1994) defendem o estudo de uma perspectiva da auto-centração mais voltada para o processo, na qual a identificação de diferenças individuais nas tendências auto-atencionais poderão ser predictoras da vulnerabilidade ao stress. Sugerem que o estilo atencional do indivíduo deverá ser alvo de modificação terapêutica.

As técnicas de modificação da atenção, como por exemplo o treino de atenção (Wells, 1990) são promissoras, enquanto estratégias poderosas e económicas para tratar alguns problemas de ansiedade – contribuem para melhorar a mudança de crenças e para modificar as estratégias atencionais do indivíduo que aumentam a sua vulnerabilidade ao stress. Esta proposta de intervenção constitui a resposta à terceira questão.

Dos estudantes no ensino superior interessa-nos explorar teoricamente os seus processos de adaptação (capítulo 3). Para tal, focamo-nos na identificação de stressores típicos quer relativos aos contextos de vivência dos estudantes, quer a variáveis derivadas da fase de desenvolvimento. Procuramos descrever componentes facilitadoras dos processos de adaptação, assim como as vulnerabilidades que se podem ter em conta.

Com este capítulo pretendemos compreender o estudante como elemento activo no seu processo de adaptação; para o qual o período de frequência do ensino superior pode ser entendido como ponto de viragem/ desafio. Contudo não deixamos de registar as inúmeras consequências negativas de uma passagem pelo ensino superior mal resolvida, no sentido da cristalização de crenças negativas face às suas competências, enquanto estudantes ou até enquanto pessoas, que se poderão reflectir em tarefas futuras.

Na parte empírica do nosso trabalho optamos por utilizar metodologias complementares, a saber:

1. Numa primeira fase desenvolvemos um estudo qualitativo (capítulo 4) envolvendo 18 participantes (estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa), onde a metodologia central é a entrevista em grupo (de acordo com as técnicas de *focus group*⁵, Krueger, 1998) e cujo guião permite explorar concepções individuais e colectivas de stress e coping. As entrevistas são trabalhadas de acordo com o método de análise de conteúdo; usando procedimentos mistos delineados por categorias previamente estabelecidas, tendo em conta o modelo de Lazarus & Folkman (1984) e por categorias resultantes da leitura dos dados de entrevista.
2. Numa segunda fase, procedemos a um estudo quantitativo (capítulo 5) que inclui os 18 participantes da amostra, presentes no primeiro estudo, mais 62 outros estudantes da mesma Faculdade, num total de 80 participantes. Nesta fase, do estudo em questão, para além de um questionário sobre dados biográficos, pesquisamos indicadores de ansiedade – traço através do STAI – forma Y (Spielberger, C, 1983) , exemplos de estratégias de coping (COPE,

⁵*Focus - group* pode traduzir-se como focagem de um tema em discussão de grupo. Por se tratar de um termo demasiado extenso optamos por manter o termo original ao longo do trabalho.

Carver et al, 1989) e; crenças metacognitivas utilizando o MCQ (Cartwright – Hatton & Wells, 1997). A aplicação dos questionários decorre na sequência da adesão voluntária dos estudantes. Não procedemos a critérios de selecção prévios mas procuramos contactar estudantes de diversas licenciaturas e de diferentes anos de curso. As respostas a estes questionários são analisadas de acordo com critérios de descrição estatística e de análise correlacional, através do programa estatístico SPSS.

A análise dos resultados permite-nos concluir, que, por um lado, a conceptualização do fenómeno do stress apresentada pelos estudantes os conduz a uma exploração dos processos de adaptação a partir de sintomas causadores de desconforto, com recurso a estratégias intrapessoais e interpessoais; por outro lado; a relação entre as variáveis cognitivas e metacognitivas resulta numa combinação partilhada de processos, mais do que no impacto privilegiado de umas variáveis sobre outras.

As perspectivas teóricas de que partimos, modelo de stress e coping de Lazarus & Folkman (1984) e o modelo de processamento da informação de Wells & Matthews (1994), permitem uma visão integrada da gestão do fenómeno do stress, orientando-nos para uma leitura individualizada dos processos cognitivos, metacognitivos e emocionais. Globalmente podemos referir-nos à existência de padrões de funcionamento baseados em planos de acção individuais, nos quais as estratégias de coping desadaptativo se relacionam com as crenças de preocupação sobre incontrolabilidade e perigo, constituindo-se como factores preditores de níveis elevados de ansiedade – traço.

PARTE I

CAPÍTULO 1 - STRESS – DAS CONCEPÇÕES AOS PROCESSOS

No presente trabalho torna-se necessário analisar e sintetizar estudos realizados sob a temática do stress que clarifiquem e organizem o processo analítico e empírico porque este fenómeno passou na segunda metade do século XX. Chegando a este início de século, encontramos alguns consensos sobre a sua função, o seu significado e os mecanismos implícitos. A literatura anglo - saxónica, evidencia um apoio central nos trabalhos de Lazarus & Folkman (1984), dadas as referências permanentes em muitos autores (Spielberger, 1991; Silva, 1992; Stroebe & Stroebe, 1995; Marques Pinto, 2000; Somerfield & McCrae, 2000; Serra, 2002; Skinner, 2003).

Estando enquadrados, pelo nosso trabalho, numa perspectiva psicológica e educacional do estudo do stress, entendemos que os trabalhos de Lazarus & Folkman (1984, 1991, 1999, 2000) nos proporcionam uma leitura da realidade favorável ao conhecimento do indivíduo na sua relação com o contexto, permitindo devolver-lhe reconhecimento da forma como experiencia e lida com diferentes episódios do quotidiano.

Na perspectiva de realizar um estudo articulado dos fenómenos do stress a nível individual, partimos de uma revisão de literatura o mais integrada possível tendo como objectivo identificar conceitos primordiais e acompanhar a evolução da teorização e da investigação sobre o assunto, organizando - a de modo compreensivo face aos contextos empíricos de evolução.

Evolução Científica da Concepção de Stress – de Conceito a Constructo⁶

*Stress provém do verbo latino stringo, stringere, strinxi, strictum
que tem como significado apertar, comprimir, restringir.*

(Serra, 2002)

Conceito de Stress

Segundo Lazarus & Folkman (1984), durante os primeiros anos de discussão da problemática do stress, vários autores questionavam a legitimidade de um conceito de stress, dado que facilmente se tornava demasiado abrangente e inespecífico. Em 1966, Lazarus (cit. por Lazarus & Folkman, 1984) já define stress como um constructo que visa compreender diversos fenómenos considerados muito importantes para a adaptação dos animais e dos humanos. De tal modo importantes que a forma como as pessoas lidavam com o stress era considerada um aspecto da vida que fazia a diferença no funcionamento humano.

Nesta época ainda existia uma focagem nos efeitos dos estímulos através das reacções dos indivíduos, embora surgissem os primeiros indicadores de diferenças individuais no sentido de uma reacção específica a estímulos semelhantes (Harris, et al. 1956, citado por Bartlett, 1998).

A definição de stress do ponto de vista das respostas do indivíduo e que se baseia no trabalho pioneiro de Selye (1956), um dos mais frequentemente citados no domínio do estudo do stress a par de Lazarus & Folkman, refere que:

El stress es el estado que se manifesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos, inducidos dentro de un sistema biológico. (p.63).

⁶Partimos da definição de conceito como ideia geral, noção abstracta (Teixeira, G.; 2004). Quando se caracterizam processos envolvendo diferentes variáveis falamos de constructos no sentido de cada componente (variável) do processo poder ser analisada separadamente, mas, dificilmente se poder investigar a totalidade das interacções em simultâneo (Silva, 2002).

Esta definição dá conta de uma resposta não específica do organismo às exigências que lhe são colocadas, em termos de adaptação. Nesta abordagem o stress é perspectivado como uma experiência fisiológica de tensão – que poderá levar o indivíduo a afirmar “estou em stress”. O autor distingue ainda o *distress*⁷, isto é, as respostas de valência negativa que resultam em prejuízos em termos de doença, do *eustress*, ou seja, as respostas positivas que levam a um fortalecimento da saúde.

Este autor definiu, ainda, um Síndrome Geral de Adaptação (SGA), com base na sua abordagem fisiológica. Este SGA envolve três fases: reacção de alarme, de activação dos mecanismos de defesa; estágio de resistência, em que se atinge um nível máximo de adaptação; e estágio de exaustão ou colapso dos recursos adaptativos.

A analogia entre o conceito de stress fisiológico e uma compreensão do stress como fenómeno psicológico impõe diversos cuidados, designadamente, no sentido de clarificar os processos psicológicos e sociais envolvidos. O SGA refere-se à preocupação com a manutenção homeostática do funcionamento psico-endócrino e pouco diz sobre os aspectos psicológicos do stress (Bartlett, 1998).

Selye (1950, citado por Bartlett, 1998) revê parte da sua perspectiva e considera o termo stress associado a uma reacção do organismo a um estímulo particular. Nesta perspectiva surge a ideia de stressor que posteriormente dá lugar a uma abordagem específica do fenómeno.

Referimo-nos a definições de stress baseadas nos estímulos ambientais *stressores*⁸. Valorizam-se as características do ambiente, exterior ao indivíduo – o que poderá levar a fazer referência ao stress nas relações interpessoais, na vida académica, nas relações laborais, entre outras.

⁷ Dada a dificuldade de tradução dos termos *distress* e *eustress*, optamos por manter a expressão referida na obra original.

⁸ Stressores no sentido de suscitarem mudanças que ameaçam os recursos dos indivíduos e causam mal-estar psicológico e físico (Bartlett, 1998).

Uma importante linha de investigação que se insere nesta abordagem foi lançada por Holmes & Rahe (1967) e procura identificar grandes acontecimentos de vida (life events) que funcionam como estímulos stressores, de natureza psicossocial, exigindo um esforço de reajustamento por parte do indivíduo.

Esta linha de investigação teve um enorme desenvolvimento, embora amplamente criticada por não ter em conta as diferenças individuais na resposta às situações (Bartlett, 1998). No caso português a investigação também tem acompanhado este percurso, debruçando-se sobre acontecimentos de vida específicos como por exemplo (p.e.): ter uma doença (“Qualidade de Vida Após AVC”, Santos, A. – tese em elaboração, Porto); situação de divórcio (“Stress e Consequências no Âmbito do Divórcio”, Ribeiro, M. G. – Porto), entre outros.

Diversos autores, entre os quais Lazarus e colaboradores (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981) vieram, chamar à atenção para duas limitações fundamentais desta abordagem, nomeadamente as modestas correlações encontradas entre medidas de mudanças de vida e medidas de mudança nas condições de saúde, e a falta de compreensão dos processos intervenientes entre os dois tipos de variáveis. De acordo com estes autores formas menores de stress, os chamados aborrecimentos diários (*hassless*), ou microstressores, poderão exercer, igualmente, uma influência negativa na saúde dos indivíduos.

Stress Como Constructo – Na Perspectiva de Lazarus

Lazarus diferencia-se das perspectivas anteriores, por várias razões, uma delas, porque não relaciona directamente stress com saúde – doença, embora se refira ao SGA e aos processos afectivo-emocionais como variáveis que podem afectar o bem-estar (Lazarus & Folkman, 1984).

Mas a grande mudança no paradigma do stress de uma visão colectiva para uma visão mais individual deveu-se, em parte, ao facto de se verificar que a estímulos semelhantes correspondiam reacções diferentes (Lazarus & Folkman, 1984); desse modo o conceito de stress evoluiu em paralelo com os modelos médicos, de uma explicação determinista para uma explicação interaccionista.

Na obra de 1984, que marca definitivamente o campo de estudo do stress na abordagem transaccional, Lazarus & Folkman consideraram que stress psicológico é a avaliação que o indivíduo faz da sua relação com o ambiente na medida em que pode exceder os seus recursos e afectar o seu bem-estar. Segundo estes autores a avaliação é de carácter cognitivo.

Serra (2002) refere-se aos aspectos cognitivos numa perspectiva complementar à visão de Seley (1956) do seguinte modo:

O homem é um ser pensante que se envolve em processos de avaliação. Como tal, embora desenvolva um estado de tensão quando sente uma carga excessiva, o processo não acaba aí, não fica estático. Há uma interacção de duplo sentido que se estabelece entre o indivíduo / meio ambiente e o meio ambiente / indivíduo que vai determinando as consequências e a evolução da resposta. (p.14).

Nesta abordagem o stress é entendido como função do impacto negativo que as situações têm na pessoa, salientando-se aqui a percepção ou avaliação cognitiva que o indivíduo faz do acontecimento (Lazarus & Folkman, 1984) e as competências que o indivíduo possua para lidar com as situações (Folkman & Lazarus, 1988); consequentemente acentua-se o estudo das estratégias de gestão do stress, mais comumente designadas por estratégias de coping.

Na década de 90 procurou-se uma explicação científica integradora (Silva, A.L., 1992) considerando-se que apesar de os acontecimentos exteriores serem fundamentais,

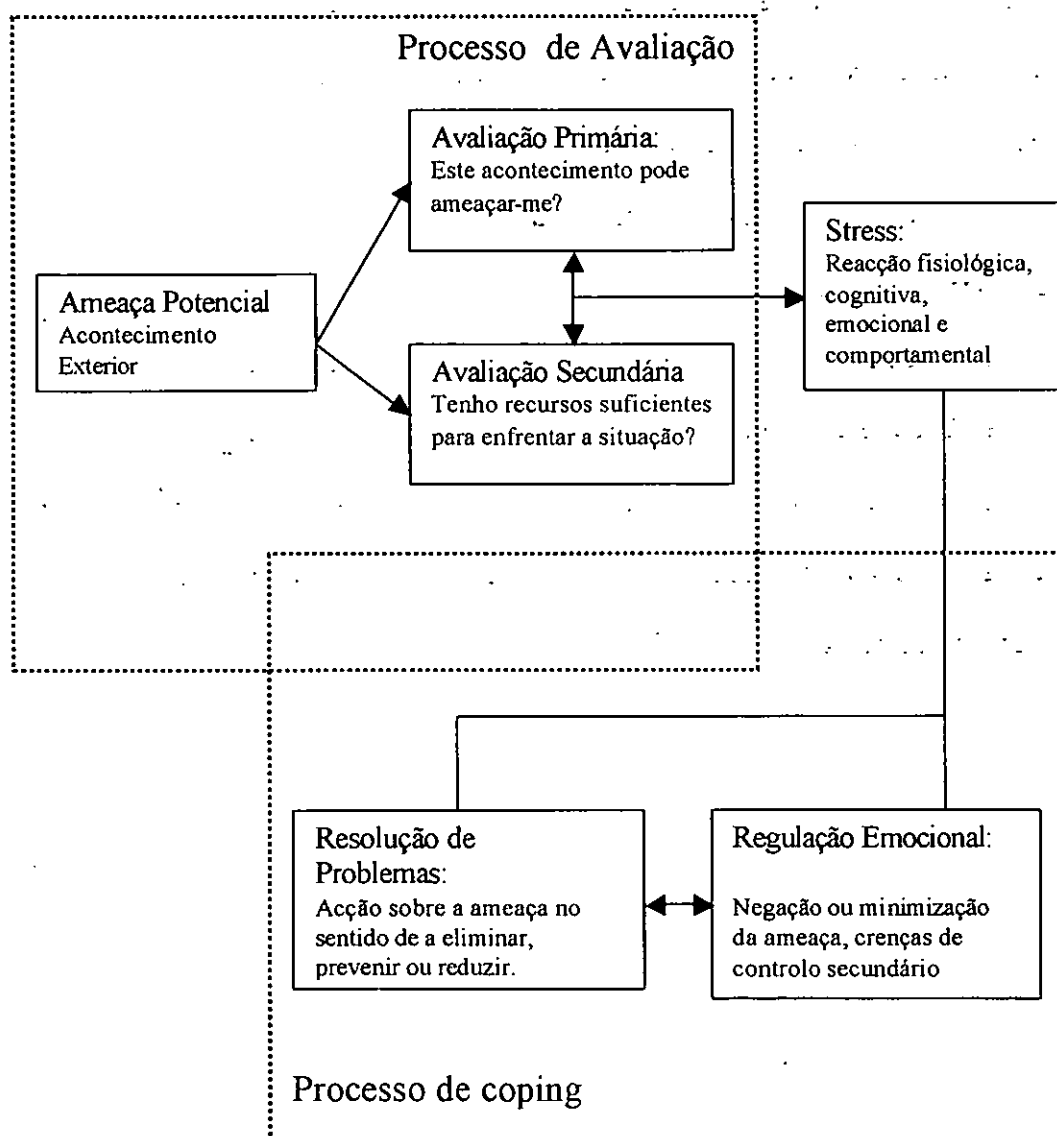
as respostas biológicas e/ou psicológicas dos indivíduos são resultado da interacção (transacção diriam Lazarus & Folkman, 1984) entre factores da situação, factores da pessoa e o significado da experiência (numa perspectiva fenomenológica, Lazarus & Folkman, 1984).

Mais recentemente, Lazarus (2000) define a sua abordagem do fenómeno do stress como o significado relacional que o indivíduo constrói da relação pessoa - meio. Essa relação, por sua vez, é o resultado da confluência do meio social e físico e dos objectivos da pessoa, das suas crenças sobre si e sobre o mundo e dos seus recursos. Nesta perspectiva valoriza-se o aprofundamento e desenvolvimento da análise dos processos intraindividuais.

Tais processos no seu conjunto e pela sua dinâmica constituem um modelo de compreensão que eleva o conceito de stress à categoria de constructo.

Como constructo procura-se a sua compreensão através de modelos teóricos, dos quais destacamos o modelo de stress e coping de Lazarus & Folkman (1984) que pode ser representado pelo esquema descrito na figura nº1.

FIGURA Nº 1



Modelo teórico de Lazarus & Folkman (1984): processo de avaliação, stress e como lidar com o stress (*appraisal, stress and coping*).

Concluímos que o fenómeno do stress resulta de uma interacção complexa e individualizada entre variáveis externas e internas, mediada e / ou moderada por processos cognitivos, emocionais e também comportamentais. Nos pontos seguintes iremos analisar cada um desses processos e variáveis.

Circunstâncias Indutoras de Stress / Variáveis Externas

A investigação no âmbito dos acontecimentos de vida (Holmes & Rahe, 1967) busca as características dos mesmos face à sua potencialidade para causar stress, sugerindo a hierarquização dos acontecimentos de acordo com os níveis de ajustamento necessários. Embora estes estudos procurassem parâmetros transversais à população em geral, já existia a preocupação de individualizar o impacto dos mesmo relativamente a cada indivíduo.

Não subestimando as diferenças individuais, Lazarus & Folkman (1984) referem a importância de identificar as propriedades das situações que as podem tornar prejudiciais, ameaçadoras, perigosas ou desafiantes. Considerando que não é possível organizar as situações por grau de perigosidade associada a uma definição de stress pela identificação de estímulos, pois o grau de stress associado a cada acontecimento é determinado pela confluência de factores da situação e da pessoa numa transacção específica, ainda assim propõem uma taxonomia organizada por três eixos, relativos às características de funcionamento da situação:

Eixo 1: relativo ao conhecimento da situação - novidade, algo que ocorra pela primeira vez na vida do indivíduo pode constituir-se como ameaça se algum dos aspectos da situação está associado a perigo por conhecimentos gerais e não existe, na realidade, tal associação ; previsibilidade associada ao grau de incerteza dos

acontecimentos que introduz a noção de probabilidade, da qual advém a diferenciação de impacto da incerteza nos indivíduos; contudo as observações indicam que um elevado nível de incerteza pode ter um efeito paralisador e de antecipação de processos de coping e, ainda, gerar confusão mental;

Eixo 2: factores temporais - iminência, o impacto desta característica é descrito como quanto mais iminente mais urgente e intensa a avaliação, meros iminente maior a complexidade da avaliação; duração, os estudos que avaliam este factor revelam influencia do conceito de Síndrome de Adaptação Geral introduzido por Selye (1956), que inclui as três etapas, a reacção de alarme, o período de resistência e a exaustão, contudo verifica-se que a exaustão por vezes não ocorre devido à habituação emocional ou às estratégias de coping utilizadas; e incerteza temporal, refere-se ao facto de não se saber quando o acontecimento irá ocorrer e verifica-se que tal circunstância aumenta a actividade de coping e reduz as reacções de stress;

Eixo 3: quanto à clareza e à oportunidade do acontecimento - ambiguidade, quanto maior a ambiguidade mais os factores pessoais desenham o significado da situação; a ambiguidade pode intensificar a ameaça se existe uma predisposição para se sentir ameaçado ou se existem pistas que indicam perigo potencial, mas também pode reduzir a ameaça pelo ensaio de interpretações alternativas face ao significado do encontro com o acontecimento; e o momento de ocorrência face ao ciclo de vida, acontecimentos fora de época são mais ameaçadores por não serem esperados e consequentemente a pessoa pode estar menos apoiada pelos seus pares e/ou não ter antecipado quaisquer estratégias de coping, por outro lado a ocorrência de situações justapostas pode reduzir a importância de uma em detrimento de outra.

A caracterização dos acontecimentos em função dos conteúdos tem resistido à perspectiva individual como se confirma pela obra de Serra (2002). Este autor apresenta uma taxonomia de acontecimentos organizada mais em função dos conteúdos das situações, à semelhança de Holmes & Rahe (1967).

Serra (2002) refere como classes de circunstâncias indutoras de stress as seguintes:

- Acontecimentos traumáticos (correspondem a circunstâncias graves como p.e. ser testemunha de um homicídio);
- Acontecimentos significativos de vida (simbolizam algo que de repente ocorre na vida de uma pessoa como p.e. divórcio);
- Situações crónicas indutoras de stress (problemas perturbadores que são tão regulares no desempenho dos papéis e das actividades diárias do indivíduo que se comportam como se fossem contínuos como p.e. ter frequentemente tarefas a realizar com um prazo limite);
- Micro indutores de stress (correspondem a pequenos acontecimentos do dia a dia que cumulativamente são perturbadores e induzem stress como p.e. vizinhos incomodativos);
- Macro indutores de stress (devidos à organização e funcionamento do sistema social que podem determinar, p.e., períodos económicos de recessão);
- Acontecimentos desejados que não ocorrem (representam um evento que tarda a concretizar-se, que usualmente se enquadra nas normas tacitamente aceites pelo grupo social a que o indivíduo pertence ou ambiciona pertencer, como p.e., a promoção justa de uma carreira que nunca mais acontece);

- Traumas ocorridos num determinado estágio de desenvolvimento (circunstâncias perturbadoras a que um indivíduo pode ser exposto têm um impacto maior ou menor consoante o estágio de desenvolvimento, como p.e., os acontecimentos traumáticos que ocorrem na infância podem ter consequências nefastas na vida adulta porque o ser humano é apanhado numa fase formativa, com fracas defesas psicológicas e, por isso mesmo, vulnerável).

Como se referiu anteriormente os chamados aborrecimentos diários (hassless), ou microstressores, poderão exercer, igualmente, uma influência negativa na percepção de bem-estar dos indivíduos (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981). Concluimos que, de acordo com os autores referidos, as circunstâncias podem ser indutoras de stress, pelo seu conteúdo e pelas suas características funcionais, sendo estas últimas transversais a todos os conteúdos e, desse modo podendo ajustar a percepção final que cada indivíduo tem de um dado acontecimento.

Contudo, de acordo com Lazarus e colaboradores (1984, 1991, 1999; 2000) as situações induzem sintomas de stress, essencialmente, pelo seu significado para cada indivíduo. É possível e desejável, no sentido preventivo, encontrar ameaças potenciais comuns a determinados subgrupos da população e à população em geral, mas é necessário contar com a interacção individual, antecipando alterações face às reacções esperadas perante dados acontecimentos.

Processos de Avaliação dos Acontecimentos e de Avaliação de Recursos e de Consequências / Variáveis Internas

A identificação de variáveis de carácter avaliativo emerge da constatação empírica da existência de diferenças individuais e grupais no grau e no tipo de reacções

a situações potencialmente indutoras de stress (Lazarus & Folkman, 1984). Estas diferenças para alguns autores (Coyne & Gotlib, 1983, citado por Lazarus & Folkman, 1984) podem ser justificadas por alterações objectivas no ambiente, p.e., uma pessoa deprimida suscita reacções aversivas por parte dos outros, sendo então razoável que a pessoa reaja de forma deprimida. Contudo estes estudos não explicam toda a variabilidade, nem se revelam coerentes em diferentes circunstâncias. Lazarus & Folkman (1984), defendem que é necessário avaliar a situação psicológica que resulta da relação entre factores da pessoa e factores da situação (Lewin, 1936, citado por Lazarus & Folkman, 1984).

Na perspectiva de Lazarus & Folkman (1984), a avaliação cognitiva é o processo de categorização do encontro, nos seus diversos aspectos, de acordo com o seu significado para o bem-estar, numa perspectiva avaliativa.

Considera-se uma distinção básica entre avaliação primária e secundária: a avaliação primária corresponde a um conjunto de pensamentos provenientes do impacto ou do significado que a situação tem para o indivíduo; a avaliação secundária corresponde à forma como a pessoa avalia as suas opções de coping face à situação e pode variar, segundo Bandura (1982, citado por Lazarus & Folkman, 1984), entre expectativa de resultado (certo comportamento leva a certo resultado) e expectativa de eficácia (convicção da pessoa de conseguir ou não executar tal comportamento). A incongruência de expectativas pode gerar avaliações negativas face à capacidade de resolver as situações.

Lazarus & Folkman (1984) introduzem ainda a ideia de reavaliação que ocorre após uma resposta e pode fazer ressurgir novas cognições e emoções, levando a novas respostas. Trata-se do balanço que o indivíduo interiormente estabelece entre as

exigências criadas pela situação (avaliação primária) e os seus recursos e a capacidade de resposta (avaliação secundária).

A diferença teórica entre avaliação primária e secundária foi confirmada experimentalmente por um estudo de Chang (1998) através de uma análise factorial que diferenciou, entre seis tipos de itens, dois grupos de respostas correspondendo às descrições de Lazarus & Folkman (1984).

No sentido da discriminação de várias formas de avaliação, passamos a explicitar a classificação proposta pelos autores (Lazarus & Folkman, 1984) face aos vários modos de avaliação possível a cada indivíduo.

Através do processo de avaliação primária o indivíduo pode considerar o encontro com uma dada situação, irrelevante, positivo ou stressante. Nesta última condição, a percepção pode ser de perda, ameaça ou desafio. O processo de avaliação revela-se complexo, dadas as diferentes dinâmicas que surgem associadas em cada momento avaliativo, p.e. o facto da pessoa avaliar como positivo um dado encontro; se tal implicar rever a ideia de que não pode ser feliz, poderá suscitar sentimentos negativos de culpa e ansiedade (Lazarus & Folkman, 1984). Cada uma destas possibilidades avaliativas têm características próprias que condicionam as possibilidades de lidar com a situação, p.e. a percepção de perda difere da percepção de ameaça, no sentido em que na primeira não conseguimos antecipar como lidar com a situação e na segunda poderemos prever o que vamos perder e recorrer a estratégias de coping antecipatórias. Por último, a relação entre a ameaça e desafio também pode existir num único encontro ou alternar de acordo com as estratégias de coping utilizadas. Dados empíricos revelam que uma avaliação primária no sentido do desafio tende a promover a adaptabilidade dos indivíduos.

Nas descrições de 1984, Lazarus & Folkman exemplificam as reacções simbólicas de diferentes tipos de avaliação primária com diferentes tipos de emoção e nos trabalhos futuros irão desenvolver e aprofundar a perspectiva emocional da análise dos fenómenos de stress, considerando que os factores cognitivos antecedentes, segundo os quais é avaliada dada situação, são os determinantes das respostas emocionais subsequentes (ver outros pontos deste capítulo).

Quanto à avaliação secundária os autores referem que se trata de um processo avaliativo complexo que tem de considerar as estratégias de coping disponíveis (a disponibilidade está dependente de factores da pessoa e da situação) e a possibilidade de tais estratégias alcançarem o que é desejado e de serem aplicadas de modo eficaz.

Na tomada de decisão resultante da avaliação secundária verifica-se que a percepção que o indivíduo tem sobre o seu controlo dos acontecimentos, considerada por Serra (2002) o resultado da avaliação secundária e da reavaliação final que o indivíduo faz dos acontecimentos, é determinante para lidar com a situação. Segundo Bizarro (1990), outros autores reforçam a importância da percepção de controlo no processo avaliativo (Band & weisz, 1988; Blanchard-fields & Irion, 1990; Compas et al., 1988, citados por Bizarro, 1990).

A questão da percepção de controlo, por parte dos indivíduos, é referida por Serra (2002) a par de outros conceitos, constituindo uma componente de avaliação relacionada com as aptidões e recursos do indivíduo:

A percepção de controlo, o sentido de competência e as expectativas de auto-eficácia são conceitos inter-ligados, mas não são equivalentes! Quando o indivíduo melhora as suas aptidões e recursos, tal facto ajuda-o a criar a percepção de controlo sobre os acontecimentos. Quando se torna capaz de os aplicar e, ao fazê-lo, atenua os efeitos de stress, então está a melhorar o seu sentido de competência. Quando verifica que a

mudança se opera através do seu próprio comportamento reforça as expectativas de auto-eficácia (p.92).

Concluimos que o processo de percepção de controlo sobre uma situação potencialmente aversiva, tem uma enorme importância psicológica, pois influencia as atitudes perante as fontes de stress, a percepção do risco e a predictibilidade dos resultados que podem vir a ser obtidos.

A par dos processos cognitivos, Lazarus & Folkman (1984) referem-se ao compromisso e às crenças como dois factores significativos no binómio pessoa - situação. Segundo eles estas variáveis influenciam a avaliação determinando o que é saliente para o bem - estar num dado encontro, organizando a compreensão do acontecimento e, conseqüentemente, as emoções e os esforços de coping. O compromisso é a expressão do que é importante para a pessoa e conduz as suas escolhas.

Quanto às crenças, os autores referem que as de controlo e as existenciais têm um interesse particular para o fenómeno do stress. As primeiras influenciam as respostas em encontros com situações ambíguas. As segundas ajudam a manter a esperança em situações difíceis, principalmente quando associadas a um forte compromisso.

Emoções e Avaliação

Segundo Lazarus (1999), as emoções, pela sua enorme diversidade dizem-nos muito sobre o esforço de adaptação da pessoa. A emoção diz-nos como a pessoa avaliou a situação num processo de transacção e como está a lidar com ele. As emoções seguem uma lógica com base nas premissas sobre o eu e o mundo, conhecê-las é fundamental para perceber os padrões de funcionamento intraindividuais.

Lazarus (1999) refere que a teoria da avaliação fornece uma série de proposições sobre o que temos de pensar para sentir certas emoções e reestrutura o seu modelo de avaliação centrando-se nas emoções. Passa a referir-se à avaliação primária referindo três componentes: relevância do objectivo (não existe stress se a pessoa não se identifica com um objectivo face a uma dada transacção); grau de congruência ou incongruência do objectivo (refere-se ao facto de as condições da transacção facilitarem ou não o que a pessoa pretende); tipo de envolvimento do ego (decorre do papel que diversos objectivos têm na expressão de determinadas emoções, p.e. objectivos relacionados com contextos sociais e com auto-estima; valores morais, ideais do ego, significados e ideias, outras pessoas e o seu bem-estar, objectivos de vida).

Na perspectiva emocional a avaliação secundária resulta de uma escolha emocional decorrente da avaliação de três condições básicas:

- Culpa ou validação, decorrente do julgamento de quem ou o que é responsável, que poderá resultar numa avaliação emocional de zanga ou de orgulho, respectivamente;
- Potencial de coping, surge da convicção pessoal de poder ou não ser bem sucedido para diminuir ou eliminar a perda ou o perigo, ou usufruir do desafio ou do benefício;
- Expectativas futuras podem ser positivas ou negativas, no sentido da relação problemática da pessoa com a circunstância mudar para melhor ou para pior, respectivamente.

Lazarus (1999) refere que o fenómeno emocional como ocorre na natureza tem importância a nível do significado relacional, daí propor um tema relacional central como expressão sintetizada de todo o significado subjacente a cada emoção. Defende a

ideia do todo como complexificação das partes, que outros autores discriminam mais pormenorizadamente (Scherer, 1984, citado por Lazarus, 1999).

Os temas relacionais centrais são identificados em função de emoções concretas, do seguinte modo:

- Zanga – Ofensa à dignidade da pessoa;
- Ansiedade – Enfrentar incerteza, ameaça existencial;
- Medo – Um perigo físico concreto e imediato;
- Culpa – Transgredir um imperativo moral;
- Vergonha – Falhar face a um ideal do eu;
- Tristeza – Experimentar uma perda irre recuperável;
- Inveja – Querer o que alguém tem;
- Ciúmes – Ressentimentos face a uma terceira pessoa por perda e/ou ameaça de afectos ou de favores;
- Nojo – Aversão visceral a um objecto ou ideia;
- Felicidade – Fazer progressos face à realização de um objectivo;
- Orgulho – Valorizar a sua própria identidade por ganhos das suas acções ou de outros com quem se identifique
- Alívio – Uma condição de stress em que existiam objectivos incongruentes que se alterou para melhor ou desapareceu;
- Esperança - Recrear o pior mas esperar o melhor;
- Amor – Desejar ou participar na afeição (não necessariamente recíproca);
- Gratidão – Apreciação de um presente que beneficia o próprio;
- Compaixão – Mobilização pelo sofrimento de outro e querer ajudar;

Novos estudos vêm aprofundar a relação das emoções com o modelo de Lazarus (Smith, C.A., Haynes, K.N., Lazarus, R.S. & Pope, L.K., 1993, Moskowitz & Folkman, 2000), mais concretamente considerando-as variáveis mediadoras das respostas de coping, a par da avaliação cognitiva. Os estudos que exploraram estas relações identificam teoricamente associações entre emoções (zanga, culpa, medo / ansiedade, tristeza, esperança / desafio; alegria), temas relacionais (culpa – outro, culpa – próprio, perigo – ameaça, perda, esforço optimista e sucesso) e três componentes de avaliação (relevância motivacional, congruência motivacional e assunção de responsabilidade) (Lazarus, et al, 1993). As emoções e os temas relacionam-se entre si pela ordem em que são referidos. As emoções ganham um relevo particular na análise dos processos individuais quando Lazarus (1999) defende que apesar do fenómeno do stress se poder subdividir em categorias funcionais (avaliação e coping), as emoções, pela sua diversidade (refere-se às 15 categorias de emoções identificadas) falam-nos mais detalhadamente sobre o esforço das pessoas para se adaptarem. As emoções contam a história do encontro contextualizado de cada indivíduo.

No modelo de Lazarus (1999) entende-se o processo emocional como o que superintende as restantes unidades (stress, emoção e coping), transformando-o numa unidade conceptual. As emoções, por sua vez, resultam de um processo complexo entre stressores e resposta a que Lazarus (1999) chamou mediação cognitiva.

Competências do Indivíduo para Lidar com as Situações / Estratégias de Coping.

Variáveis Internas e Variáveis Externas em Interação.

Segundo Lazarus & Folkman (1984) as abordagens tradicionais ao conceito de coping surgem de dois campos distintos: experimentação animal e psicologia psicanalítica. Segundo estes autores, no campo do estudo do comportamento animal é

dado enfoque ao conceito de impulso e o coping é definido como um conjunto de comportamentos que controlam condições aversivas e por isso, reduzem o impulso ou a activação. O ênfase é dado sobretudo aos comportamentos de evitamento e fuga.

Quanto à teoria psicanalítica, verifica-se que há uma preocupação com aspectos cognitivos, diferenciando os processos que as pessoas utilizam para lidar com relações problemáticas. Concebem uma hierarquia de estratégias que evoluem de mecanismos mais primários, imaturos, deturpadores da realidade, para mecanismos mais maduros. Esta hierarquização é criticada por Lazarus (1983, citado por Lazarus, 2000) pois considera que existe uma confusão entre maturidade cognitiva e/ou emocional e níveis de adaptação. Dá como exemplo o facto de um mecanismo de defesa tipicamente enunciado como imaturo, a negação, poder ser adaptado em determinados contextos de acção.

As abordagens psicométricas baseadas no modelo da psicologia do eu procuram aceder a traços e estilos de coping. Segundo Lazarus (1999), estas abordagens subestimam a complexidade e a variabilidade de modos que as pessoas utilizam.

O conceito de coping é entendido, por Lazarus (1984, 1999), como a constante mudança de esforços cognitivos e comportamentais activada para gerir exigências externas e / ou internas que são avaliadas como excedendo os recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984), em resumo, é o esforço para gerir o stress psicológico (Lazarus, 1999).

Esta definição revela a preocupação com processos e não com traços e distingue-se, claramente, da perspectiva da existência exclusiva de comportamentos automáticos de adaptação.

O estudo de coping como processo exige que se descreva o que a pessoa está a pensar e a fazer em cada etapa e em que contexto ocorre. A pesquisa nesta perspectiva requer um estudo intraindividual e interindividual, o mesmo indivíduo estudado em diferentes contextos e tempos. Devem-se comparar vários casos para validar o caso individual.

O coping pode ser considerado a forma como as pessoas gerem as condições de vida que são stressantes, mediando o resultado emocional, logo é transversal a todo o processo emocional, que por sua vez inclui outros componentes (avaliação, stress, e coping):

As estratégias de coping partindo da avaliação da relação com o contexto no sentido de promover o bem-estar revelam características auto-regulatórias, dado ser uma componente que resulta da acção do indivíduo (componente proactiva do modelo de auto-regulação da aprendizagem numa perspectiva sócio-cognitiva, Zimmerman, 1998).

O significado de coping eficaz sujeita-se a mudanças permanentes sendo necessário examinar os acontecimentos psicológicos mais de perto (análise micro), mais em profundidade (relevância para níveis de inconsciência e defesa), numa perspectiva longitudinal e mais holística da forma como as pessoas lidam com o stress (como processo); o que pensam (avaliação e construção de significados relacionais); o que querem; como sentem e agem no seu esforço para atingir os seus interesses de adaptação - diferenças intra e inter individuais (Lazarus, 2000).

Segundo Somerfield (2000) a investigação no campo do stress e do coping, deveria esforçar-se por ajudar as pessoas num dado tempo, a cultivar as forças existentes; aprender a recuperar da perda e preservar e fomentar relações interpessoais

de valor, mais do que descobrir como as pessoas devem lidar com vários tipos de stressores.

Apesar da tendência para explorar individualmente os processos de stress e coping, os autores deste campo de estudo têm trabalhado no sentido de organizar e categorizar os diferentes processos subjacentes ao fenómeno.

Lazarus & Folkman (1984) introduzem uma distinção clara entre duas formas de coping:

- Forma centrada na resolução do problema (a pessoa obtém informação sobre o que fazer e mobiliza-se para a acção com o objectivo de alterar a realidade da relação problemática da pessoa - ambiente);
- Forma centrada na gestão emocional (regulação das emoções associadas à situação de stress, não altera a realidade da situação de stress mas sim as condições emocionais ou as emoções propriamente).

Nesta perspectiva as estratégias de coping afectam directa e indirectamente a avaliação subsequente (reavaliação) e por isso constituem um antecedente causal à emoção que se segue (Lazarus, 1991).

Correspondências entre Avaliação e Coping

A avaliação influencia as estratégias de coping, e as estratégias de coping alteram a avaliação, no que respeita à relação da pessoa com o contexto, os níveis de atenção e a avaliação do significado da relação (Lazarus, 1991):

As estratégias de coping referem-se ao que a pessoa pensa e faz para gerir um encontro emocional. A avaliação é uma ponderação sobre o que pode ser pensado ou realizado num encontro. Assiste-se a alguma dificuldade em separar estes dois conceitos que advém do facto de ambos alterarem o significado emocional.

Recursos de Coping: Variáveis Externas e Intrapessoais

No momento actual, em relação às estratégias de coping, o acento recai definitivamente mais sobre o indivíduo e a sua maneira de ser (personalidade) do que sobre as circunstâncias. O impacto que determinada situação de stress tem sobre o indivíduo depende não só das estratégias de coping utilizadas como também dos recursos pessoais e sociais de que pode dispor (Serra, 2002).

Nesta perspectiva surge a possibilidade de medir através de questionários de papel e lápis os estilos de coping (COPE, Carver, et al, 1989; Ways of Coping, Folkman, S., & Lazarus, R. S., 1988; Inventário de Resolução de problemas, Vaz Serra, A., 1987).

Diversos estudos (Serra, 2002) apontam para a identificação de várias características e competências do indivíduo que são consideradas mediadoras dos efeitos de stress no sentido de sugerirem diferentes formas de lidar com as situações, nomeadamente: locus de controlo; personalidade resiliente; auto – conceito; auto – estima; sentido de humor; hostilidade.

Outros autores (Stroebe & Stroebe, 1995) referem a robustez psicológica (descrita por três componentes: controlo, dedicação e desafio), como factor protector do impacto dos acontecimentos de vida causadores de stress e este efeito protector é mediado pelas diferenças referidas nos processos de avaliação. Os indivíduos que manifestam maior robustez psicológica parecem ter uma visão mais positiva das suas vidas e de maior controlo sobre as mesmas. No entanto os estudos não são conclusivos dada a metodologia de auto-registo utilizada em paralelo com comparações com indivíduos neuróticos, que poderão aumentar a diferença face aos não neuróticos.

Também a variável optimismo disposicional (já referida) é considerada como tendo um efeito moderador na relação stress – saúde no sentido de motivar as pessoas a lidar de forma mais eficaz com o stress e, consequentemente, reduzir o risco de doença (Carver & Scheier, 1982). Das várias investigações realizadas conclui-se existirem relações entre optimismo, melhor ajustamento às situações e utilização de estratégias de coping mais centradas na resolução de problemas e na busca de suporte social por oposição ao evitamento e à negação (Chang, 1998).

Críticas a estas investigações apontam sobreposição entre a escala de optimismo e o afecto negativo e o neuroticismo, levando a sugerir que o optimismo não está relacionado com o coping de um modo independente da influência do neuroticismo.

Novas Estruturas para as Estratégias de Coping

Estudos recentes apresentam um trabalho de exploração minuciosa das formas de coping utilizadas pelos indivíduos, não relacionando de imediato estas formas de organização do coping com variáveis pessoais como nos estudos referidos no ponto anterior.

Os autores destes estudos mais recentes partem da convicção de que a par da complexidade das explicações sobre a interacção das diferentes variáveis que afectam as estratégias de coping, verifica-se que os instrumentos de medida utilizados nesta área não são coerentes quanto às categorias de coping que avaliam (Skinner, 2003). No sentido de permitir uma maior uniformidade neste campo, Skinner, et al. (2003) após uma complexa análise das várias formas de avaliação das estratégias de coping, conclui que, por um lado, as estruturas de coping surgem na forma de exemplos de coping, com efeitos mais imediatos e, por outro lado, podem referir-se a processos adaptativos, com

efeitos a longo prazo. Em ambos os casos é necessário ter em conta, mais do que conteúdos e/ou processos, tipos de acção.

Consequentemente, Skinner (2003) conclui que nos estudos e modelos existentes, por um lado, há referências a funções únicas (tais como: formas focadas no problema vs. formas focadas na emoção) que não são boas categorias de acção pois, segundo Skinner (2003) qualquer forma de coping pode servir várias funções; por outro lado as distinções topológicas (activo vs. passivo, cognitivo vs. comportamental) também não abrangem a multidimensionalidade das estratégias de coping.

Skinner (2003), apresenta uma proposta de organização por tipos de acção (como por exemplo procurar proximidade; mestria; acomodação) que resultou na identificação de 12 famílias de coping.

O primeiro conjunto de famílias está organizado em função de desafios e ameaças à competência e envolve a avaliação de oportunidades de controlo ou de ameaças ao controlo. O segundo conjunto está organizado em função de desafios e ameaças à afinidade/intimidade e envolve a avaliação da disponibilidade ou ausência de confiança nos outros. O terceiro conjunto está organizado em função de desafios e ameaças à autonomia e envolve a avaliação de oportunidades ou ameaças à acção auto – determinada. Em cada conjunto, são identificadas quatro famílias resultantes da distinção entre processos de desafio e de ameaça e em função de alvos no Eu e no contexto. Skinner (2003) acrescenta ainda a definição de rotas de acção em função da emoção, do comportamento ou da orientação.

Esta proposta reflecte o entendimento dos processos de coping como processos adaptativos que medeiam o stress e os seus efeitos a longo prazo, na saúde física e mental e no funcionamento geral dos indivíduos.

Consideramos que estes últimos estudos sobre o coping são reveladores da complexidade destes fenómenos (incluindo o stress) mas também nos permitem identificar tipos de acção claros conceptualmente e mutuamente exclusivos, levando a uma organização por características topológicas múltiplas e por múltiplas funções de adaptação (Skinner, 2003).

Abordar Teoricamente o Fenómeno do Stress: Algumas Implicações

Abordar teoricamente o fenómeno do stress tomou-se um caminho revelador e inacabado.

As revelações resultam do elevado número de autores que se têm dedicado ao seu estudo, cruzando diferentes abordagens, nas quais se salientam as perspectivas médicas de carácter mais biológico (Seley, 1946 e Serra, 2001) ou mais focadas no âmbito da saúde pública (Holmes & Rahe, 1967), as perspectivas psicológicas e sociais (Lazarus, 1984, 1991, 2000, Sommerfield, 2000 entre outros) e as perspectivas que referenciam quais as metodologias de estudo a privilegiar (Lazarus, 1999, Somerfield, 2000 e Skinner, 2003).

Centrando-nos nas necessidades implícitas no presente estudo, percebemos que partir de concepções circunstanciais (ver estudo qualitativo, capítulo 4), buscar novas explicações para a interacção entre avaliação / coping e emoções é situarmo-nos num paradigma que privilegia o estudo individualizado / circunstanciado sem negligenciar a busca de explicações psicológicas e, até biológicas, no sentido neuropsicológico que permitam preparar a leitura das situações colectivas e a conceptualização das circunstâncias individuais com alguma antecipação.

Neste capítulo parece-nos importante destacar:

- A relação entre emoções e avaliação como componentes interdependentes na escolha de estratégias de coping;
- A possibilidade de explorar diferentes famílias de coping, na perspectiva de planos de acção;

Tratando-se de um processo inacabado, neste capítulo, algumas questões ficaram por explorar, destacam-se :

- Reflexões sobre a mudança de referencial no sentido de falarmos mais das potencialidades do que das disfuncionalidades (Frydenbeg, E., 2002);
- Aprofundar a relação entre avaliação e emoção e sua relação com o coping;
- Maior sistematização das investigações em termos gerais e do coping, em particular (Folkman & Moskowitz, 2004).

CAPÍTULO 2 - STRESS E COPING – QUE PROCESSAMENTO

(...) conhecimentos (...) sobre a forma como a mente fica presa em padrões negativos e distorcidos de processamento, e (...) utilizar os processos metacognitivos internos para provocar mudanças nos pensamentos negativos, crenças distorcidas e emoções perturbadoras (...).

(Wells, 2000, p.15)

No capítulo anterior procedemos a uma análise teórica do fenómeno do stress centrando-nos no modelo de “Stress e Coping” de Lazarus & Folkman (1984). Na década de 80 estes autores apresentaram dados teóricos e empíricos enquadrados numa perspectiva predominantemente cognitiva. Em consequência, descreveram, pormenorizadamente, processos de avaliação cognitiva e estratégias de coping. Na década seguinte (Lazarus, 1991, 1999), desenvolveram trabalhos que permitiram clarificar o papel das emoções durante o processo de avaliação e coping. Em 1999, Lazarus define o processo emocional como o que superintende as restantes unidades (stress, emoção e coping), transformando-o numa unidade conceptual. As emoções, por sua vez, resultam de um processo complexo entre stressores e resposta, a que Lazarus (1999) chamou mediação cognitiva, referindo-se à forma como se avalia um acontecimento determinando uma certa reacção emocional.

A análise deste processo de mediação cognitiva por Wells & Matthews (1994), levou-os a considerar o stress como um síndrome geral de avaliação. Estes autores, sugerem a necessidade de desenvolver uma leitura mais específica das variáveis envolvidas no fenómeno do stress à luz do processamento da informação, de forma a compreender os mecanismos envolvidos na gestão de situações potencialmente ameaçadoras.

Do ponto de vista conceptual, aceder a estes mecanismos permite compreender a forma como os indivíduos regulam a atenção, as crenças e o pensamento em situações concretas. Quando ocorre uma reacção disfuncional, identificável por uma emoção desagradável, nomeadamente, ansiedade, depressão ou fadiga, tais mecanismos tomam contornos mais específicos (ver mais adiante neste capítulo). É nestas circunstâncias que Wells & Matthews (1994) defendem uma ligação explícita entre a abordagem transaccional do stress e as abordagens clínicas da perturbação emocional. No caso concreto dos estudantes do ensino superior, as reacções de disfuncionalidade podem ocorrer em diferentes momentos e em diferentes circunstâncias (ver parte I capítulo 3).

A concretização empírica do modelo proposto por Wells & Matthews (1994) tem passado por investigações com estudantes do ensino superior nomeadamente no que respeita ao estudo das reacções aos testes e sua relação com estados ou traços de ansiedade (Wells, A. & Matthews, G., no prelo).

A investigação no campo do processamento da informação desenvolve-se com base em conceitos bastante específicos, que não serão objecto de análise neste trabalho. Contudo, parte dos mecanismos que são explicados pelos autores já referidos, quanto ao funcionamento dos indivíduos, podem ser muito úteis à compreensão dos mecanismos cognitivos e metacognitivos activados aquando de um encontro potencialmente stressor. Esta análise poder-nos-á ajudar a compreender quais os padrões de funcionamento que acompanham o processo de avaliação primária e secundária descritos por Lazarus & Folkman (1984) e que conduzem à escolha de estratégias de coping específicas.

Considerando o facto das reacções emocionais negativas serem centrais no fenómeno do stress e, ainda, a necessidade de compreender o modelo apresentado por Wells & Matthews (1994), o presente capítulo desenvolve-se em torno de três ideias:

1. como se caracteriza o processamento cognitivo que ocorre perante um acontecimento ameaçador, segundo Adrian Wells (2000);
2. como pode esse processamento resultar numa reacção desadaptada ao alívio das emoções negativas e aumentar a vulnerabilidade ao stress;
3. como se pode dar a conhecer ao indivíduo a forma como lida com / processa os seus sentimentos, de modo a aprender novos caminhos de processamento menos perturbadores, aumentando a sua eficácia na autoregulação dos acontecimentos ameaçadores.

Como se Caracteriza o Processamento Cognitivo que Ocorre Perante um Acontecimento Ameaçador, segundo Adrian Wells (2000)

Na perspectiva de Wells (2000) o processamento cognitivo da informação é influenciado por factores emocionais e metacognitivos⁹ na medida em que qualquer pensamento implica diferentes combinações de processos de controlo e de monitorização – a que o autor chama funções de metanível. Estas funções definem o início, interrupção e alteração do pensamento em curso.

Ainda na perspectiva deste autor, a metacognição consiste no conhecimento consciente sobre os próprios estados cognitivos, experiências metacognitivas e estratégias de controlo, mas incorpora um conhecimento implícito não consciente que guia o processo central da actividade cognitiva. Por exemplo, grande parte da actividade

⁹ Numa perspectiva mais integradora Marques Pinto (1989) propõe o conceito de metaconhecimento no sentido de apreender conhecimento de processos mentais “puros” e conhecimento dos processos psicológicos internos, não – intelectuais (afectivos, motivacionais, etc.). Neste trabalho faz-nos sentido adoptar este alargamento do conceito, dado estarmos permanentemente a lidar com o lado emocional da acção humana.

que contribui para a avaliação dos acontecimentos e para a activação de comportamentos, não é susceptível de expressão verbal.

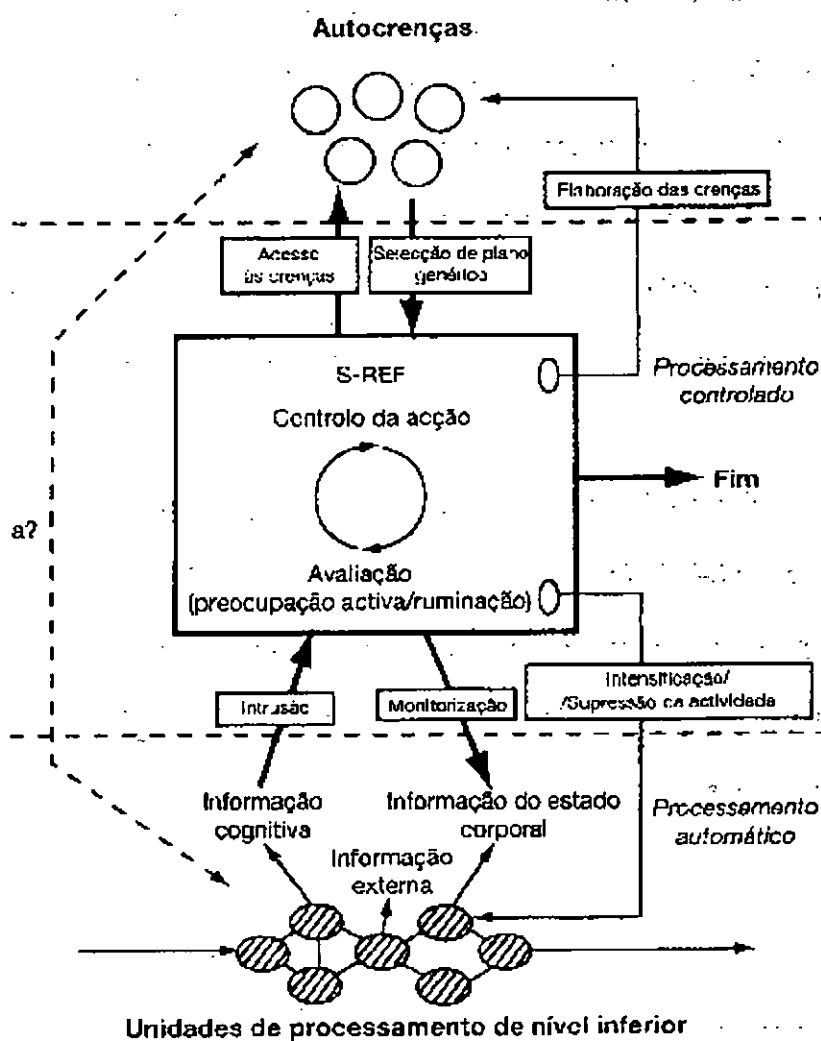
Dada a importância atribuída aos processos metacognitivos, Wells & Matthews (1994, 1996) propuseram um modelo onde o processamento metacognitivo está integrado num mecanismo cognitivo geral de auto-regulação¹⁰ e emoção. Desse modo proporcionam uma base para conceptualizar e desenvolver processos de modificação cognitiva que ajudem os indivíduos que, em situações concretas, reagem de modo disfuncional quer temporariamente, quer recorrentemente. Trata-se de um modelo que, a par da explicação da relação entre processos automáticos, cognitivos e metacognitivos, pretende explicitar e definir mecanismos de funcionamento desajustado causadores de perturbações emocionais, concretamente reacções de ansiedade generalizada.

O Modelo da Função Executiva Auto-Reguladora (S-REF)

O modelo S-REF (proposto por Wells & Matthews 1994, 1996) propõe uma estrutura cognitiva organizada por três níveis em interacção permanente, que representa o processamento de informação, em geral e a ocorrência de perturbação emocional, em particular (ver figura nº2).

¹⁰ O processo de autoregulação pode ser considerado como guia das actividades / objectivos ao longo do tempo, implicando modulação do pensamento, afecto, comportamento ou atenção, via do uso deliberado ou automático de mecanismos específicos e metacompetências de suporte, por diferentes autores (Zimmerman, 2001).

FIGURA Nº 2¹¹



¹¹ Esquema extraído de Wells, A. (2000), pp. 36.

Os três níveis consistem em:

1. num primeiro nível os estímulos provenientes das unidades de processamento de informação de nível inferior constituem-se numa rede, tais unidades funcionam fora da consciência – o processamento a este nível não depende muito dos recursos cognitivos e é em grande parte reflexivo;
2. um segundo nível refere-se ao processamento controlado on-line¹² onde se procede à avaliação consciente dos acontecimentos e ao controlo da acção e do pensamento;
3. por último, apresenta-se a ideia de um armazém de autoconhecimento (crenças) gerido na memória a longo prazo. Essas crenças têm uma componente metacognitiva e constituem-se em planos de processamento.

O primeiro nível, também definido como nível inferior e o segundo nível, processamento on-line, diferem quanto aos recursos que exigem. O nível inferior é predominantemente automático, no sentido de as exigências atencionais serem mínimas e o processamento ocorrer predominantemente fora da consciência, como já havia sido referido.

O nível on-line depende de recursos atencionais para a execução do processamento e as suas actividades são controláveis, em vários graus, pela consciência. O processamento executado a este nível é voluntário e o indivíduo está normalmente consciente desse controlo. A execução do processamento on-line está dependente do acesso ao autoconhecimento (crenças), não podendo funcionar de modo independente e necessita da orientação das memórias do autoconhecimento.

¹²Consultada a obra traduzida, o termo é apresentado na língua original e optámos por mantê-lo, dado que actualmente é uma designação com a qual estamos bastante familiarizados pela utilização dos sistemas de Internet.

Segundo os autores, esta arquitectura de três níveis abrange toda a diversidade de operações de processamento disponíveis ao indivíduo, podendo ser executados diferentes modos e configurações de processamento. No presente contexto, o termo “modo” refere-se à perspectiva que o indivíduo possui dos seus pensamentos e crenças. Identificam-se dois modos: o modo de objecto e o modo metacognitivo. Quando funcionamos no modo de objecto, os pensamentos (isto é, as avaliações) e as percepções são tomados como representações precisas dos acontecimentos; quando funcionamos no modo metacognitivo, estamos distanciados do pensamento e das percepções e, estes podem ser avaliados e não ser, necessariamente, aceites como representações directas da realidade.

O termo “configuração” refere-se ao padrão de processos cognitivos que se encontram activados num determinado momento. A configuração mais relevante para a perturbação emocional é a configuração executiva auto - reguladora que está intimamente ligada ao processamento mais significativo para o indivíduo. Esta configuração serve de função executiva cujo objectivo é reduzir as discrepâncias entre a representação do estado actual do self e a representação desejada ou “normativa”. A configuração S-REF funciona num nível on-line e centra a atenção no self, avaliando o significado pessoal dos estímulos externos e dos estímulos e cognições do estado corporal, geralmente em modo de objecto, de tal forma que essas avaliações são aceites como precisas.

Em condições típicas, os episódios de actividade S-REF on-line são de curta duração, na medida em que a pessoa é capaz de seleccionar uma estratégia que consiga lidar com a discrepância, quer por um coping focalizado na tarefa, quer por mudanças nas crenças. Todavia, a pessoa com perturbação psicológica está incapaz de alcançar o objectivo de auto-regulação e a configuração S-REF torna-se perseverante.

Esta impossibilidade de alcançar os objectivos de auto-regulação pode estar ligada a vários aspectos: à selecção de estratégias desadequadas de coping¹³, à avaliação negativa e repetitiva do próprio estado que se baseia no autoconhecimento negativo, à existência de objectivos irrealistas de auto-regulação ou de limitações externas que comprometam a redução da discrepância. Neste último caso pode levar ao abandono do objectivo principal e ao desenvolvimento de subobjectivos alternativos. É provável que tal estratégia modere os efeitos emocionais. Todavia, nem esse tipo de auto-regulação será possível quando os objectivos forem mantidos com rigidez e inflexibilidade.

Uma grande inovação introduzida por este modelo face a outras teorias cognitivas anteriores (p.e. teoria dos esquemas de Beck, 1979) é o facto de conceptualizar as crenças como planos e não como conteúdos declarativos. Wells & Matthews (1994) defendem que as crenças estão armazenadas sob a forma de planos gerais de processamento e coping. Os autores encaram as crenças como produtos do funcionamento de determinadas rotinas de processamento. O autoconhecimento que dá origem a essas cognições recorrentes é um plano de processamento que orienta a atenção, os processos de busca na memória, a avaliação e o comportamento. Assim o modelo S-REF salienta a existência de um autoconhecimento específico como contributo para a perturbação emocional – o conhecimento metacognitivo que orienta o pensamento e as interpretações. Este conhecimento consiste nos planos específicos que guiam o processamento e operam em grande parte fora da consciência. Todavia, também se manifestam como crenças mais explícitas (declarativas) sobre o pensamento. Exemplos dessas crenças são: “A preocupação ajuda-me a lidar com as

¹³ Algumas estratégias mantêm a atenção centrada na ameaça enquanto outras dão origem a um processamento ruminativo ou baseado na preocupação que mantém a activação de crenças negativas e esgota os recursos necessários ao desenvolvimento de rotinas alternativas mais adaptativas, de processamento e de autoconhecimento.

situações”, “Tenho de estar muito alerta para não ser surpreendida”, “Sendo pessimistas posso evitar as desilusões”, “Não controlo o meu pensamento”: Estas metacognições explícitas estão ligadas aos planos de processamento (por exemplo, directivas para controlar a atenção) e também actuam como dados que influenciam as interpretações.

Quanto à modificação das crenças, Wells (2000) refere que esta depende do plano metacognitivo, dos objectivos activados e dos efeitos das estratégias de coping especificadas pelo plano do momento. Algumas estratégias de coping impedem a mudança nas crenças. Por exemplo, o evitamento das situações temidas pode impedir a exposição a informações que não confirmem medos, podendo as estratégias de processamento fortalecer as crenças negativas. Se o plano especificar uma forma de processamento em que os pensamentos sejam tomados como factos (modo de objecto) e o objectivo for o de fugir à ameaça, o conhecimento disfuncional terá menos probabilidades de ser modificado. Todavia a mudança cognitiva é potenciada quando o plano especifica um modo de funcionamento metacognitivo em que os pensamentos são tomados como acontecimentos que devem ser avaliados e o objectivo é examinar e rever o conhecimento.

Como Pode esse Processamento Resultar numa Reacção Desadaptada ao Alívio das Emoções Negativas e Aumentar a Vulnerabilidade ao Stress

Num dos trabalhos mais recentes dos autores do modelo S-REF (Wells & Matthews, no prelo) identificam-se três temas centrais relativamente à clarificação dos factores de vulnerabilidade ao stress e, consequentemente, potenciadores de perturbações emocionais:

- Cognições negativas / pensamentos negativos que são comuns a perturbações de humor e de ansiedade, mas diferenciadas por conteúdos específicos;
- Perturbações de ansiedade que resultam de padrões específicos de interacção entre a pessoa e o ambiente;
- A arquitectura cognitiva suporta distorções e *bias*¹⁴ cognitivos, ao nível do sistema de atenção que inclui níveis involuntários e/ou voluntários.

As questões da atenção surgem como guias na avaliação das distorções e, nas consequentes tomadas de decisão, tomando-se potenciais alvos de intervenção. Para uma melhor compreensão desta acção, parte-se de uma definição do conceito de atenção que propõe dois significados alternativos (Wells & Matthews, 1994):

1. Selecção da informação, que significa escolha dos estímulos importantes e dos estímulos que poderão influenciar as respostas subsequentes;
2. Concentração intensa numa tarefa de forma a maximizar a eficiência do processamento.

Estas duas formas de definir atenção podem corresponder a uma diferenciação de sintomas, mas por vezes são concorrentes em determinadas patologias.

Segundo Wells & Matthews (1994), os trabalhos experimentais realizados sugerem uma grande diversidade de mecanismos possíveis para a disfuncionalidade nos aspectos selectivos e intensivos da atenção. Embora não exista ainda um modelo de processamento preciso sobre o funcionamento da atenção, já é possível enunciar alguns grandes princípios:

Considera-se que a maior parte do processamento é parcialmente automático na medida em que para funcionar, é necessário um estímulo desencadeante; contudo a

¹⁴ *Bias* significa favorecimento de uns percursos em detrimento de outros (Hawkins, 1979). Optámos por não traduzir dado o termo ser utilizado no contexto da linguagem do processamento da informação de um modo quase universal.

intenção de reagir ao estímulo é voluntária. Uma análise fina do desempenho pode diferenciar as influências dos dois níveis de controlo. Os défices de atenção podem estar associados com quaisquer dos níveis de controlo ou com a interacção entre ambos.

Importa salientar a existência de níveis diferenciados de processamento de informação que se influenciam mutuamente e de modo complexo.

A referência às questões da atenção sublinha a diferenciação entre automaticidade e intencionalidade, temas centrais à compreensão e intervenção nos sistemas de processamento de informação.

Wells & Matthews (no prelo) defendem que os factores de vulnerabilidade estão predominantemente num nível de intencionalidade (volição)¹⁵ – os indivíduos activam processamentos auto - perpetuadores e respostas que impedem a modificação do auto-conhecimento disfuncional.

Porém permanece por esclarecer um problema teórico importante: saber se o enviesamento atencional está associado aos níveis inferior ou superior do controlo de processamento.

Segundo Wells & Matthews (1994) os estudos realizados têm problemas metodológicos que não permitem tirar conclusões claras. Os autores sugerem que os estímulos ameaçadores tendem a suscitar uma estratégia de inspecção prolongada, nomeadamente quando o sujeito foi submetido a uma preparação de ameaça através de estímulos informativos ou pela ansiedade – estado.

O enviesamento atencional parece estar associado ao controlo estratégico da mobilização da atenção. Uma possibilidade geral é que a utilização da estratégia seja influenciada pelas crenças e conhecimento da pessoa sobre si própria (teoria dos esquemas de Beck, 1979).

¹⁵ Considerando volição como uma estrutura genérica dirigida por objectivos, propósitos do *self* (Howard, 1986, citado por McCombs, 2001)

Mais especificamente, os efeitos da ansiedade – traço e da depressão na eficácia atencional estão associados a pensamentos intrusivos e preocupações. Nas perturbações de ansiedade parecem existir associações com outras estratégias adicionais, como a procura hipervigilante da ameaça (Eysenck, 1991).

A convicção de que o self é incapaz de lidar eficazmente com as exigências da tarefa parece desempenhar um papel especial, dando origem a preocupações e pensamentos que interferem com esse processamento (Wells & Matthews, 1994).

Os pensamentos negativos referidos como um dos factores de vulnerabilidade (ver p.52 neste capítulo) ao stress podem ser de diferentes tipos: preocupação, pensamentos intrusivos e pensamentos automáticos negativos com base em critérios como intensidade, desagradabilidade, realismo, intrusividade e controlabilidade;

A relação entre pensamentos experienciados subjectivamente como negativos e processamento da informação, aponta para que os pensamentos tenham alguns atributos de processamento automático e de processamento controlado no que se refere à natureza espontânea de alguns pensamentos negativos (os intrusivos) e a dificuldade em controlá-los e afastá-los.

As indicações de uma ligação entre os pensamentos negativos e o processamento controlado incluem a sua acessibilidade à consciência, a identificação de interferência de outro tipo de pensamentos e uma certa capacidade de modificação através de estratégias de controlo de pensamentos. A defesa da automaticidade parece mais forte no que diz respeito ao início do pensamento e mais fraca quanto ao seu processamento contínuo ou elaboração (Wells & Matthews, 1994).

De acordo com os trabalhos empíricos, referidos no início deste capítulo (Wells, A. & Matthews, G., no prelo), as questões referentes à preocupação como pensamento negativo específico, passaram a merecer uma análise mais pormenorizada. Wells

(2002), considera a preocupação como distinta de outras formas de pensamento negativo e característica central da perturbação de ansiedade generalizada (DAG).

A preocupação é considerada como parte de um síndrome cognitivo-atencional que mantém o distúrbio emocional e a avaliação negativa. A manutenção da preocupação patológica pode estar ligada a crenças metacognitivas particulares.

Quando os autores se referem às preocupações consideram-nas no âmbito da metacognição. Tratam-se de processos cognitivos de nível superior que envolvem a aptidão de pensar sobre o pensamento, monitorizar os seus próprios pensamentos e modificar os processos cognitivos (Nelson & Narens, 1990, citados por Wells & Matthews, 1994).

Segundo o autor, o pensamento repetitivo centrado no próprio indivíduo pode surgir na forma de preocupação ou ruminação e está conceptualizado como uma característica comum da perturbação emocional. Tais pensamentos ocorrem como parte de um síndrome genérico cognitivo – atencional, que perpetua a perturbação e leva a um aumento da vulnerabilidade (Wells & Matthews, 1994, 1996).

O modelo S-REF entende a preocupação não apenas como um sintoma de ansiedade, mas como uma estratégia de coping que é activada pelas crenças metacognitivas da pessoa sobre a utilidade da preocupação.

Segundo Sarason & Pierce (1990, citados por Matthews, 2000) a ansiedade pode, de facto, ser uma consequência. Nesse caso considera-se que o processamento de preocupações e pensamentos intrusivos exige uma diversidade de recursos de atenção que leva ao aumento de níveis de ansiedade dada a impossibilidade de atender a alternativas de pensamento mais funcionais.

Como se Pode Dar a Conhecer ao Indivíduo a Forma como Lida/ Processa os seus
Sentimentos, de modo a Aprender Novos Caminhos de Processamento

Dar a conhecer aos indivíduos níveis de processamento intrapessoais é estimular o seu auto – conhecimento, o que, de acordo com Wells & Matthews (1994), consiste em identificar as regras ou planos implícitos e explícitos (metacognições) que servem de guião aos padrões de pensamento e comportamento quando lidam com as ameaças pessoais. Especificamente, o conhecimento metacognitivo, como as crenças de que a preocupação é uma forma eficaz de coping, ou que a hipervigilância à ameaça é um meio de evitar o perigo, serve para manter diferentes tipos de respostas cognitivas sob condições de ameaça ou desafio.

Os autores do modelo S-REF, Wells & Matthews (1994), reforçam a ideia de que as crenças constituem uma componente metacognitiva que guia o processamento da informação através das interpretações e do controlo dos pensamentos, o que por sua vez, pode colocar as pessoas em ciclos auto-perpetuados que mantêm as interpretações negativas e as crenças negativas generalizadas. Nestas circunstâncias é necessário ajudar os indivíduos a modificar as crenças e interpretações sobre pensamentos negativos, nomeadamente, as preocupações. Concretamente, as avaliações negativas e as crenças sobre o não controlo da preocupação podem ser evidenciadas e desafiadas.

A preocupação ao restringir a fruição de informação desconfirmatória para processar recursos de atenção necessários à compilação de novos conhecimentos, pode ser problemática para a auto – regulação.

Os autores estudaram uma perspectiva de centração no self voltada para o processo, na qual a identificação de diferenças individuais nas tendências auto-atencionais ; enquanto predictoras da vulnerabilidade ao stress, sugerem que o estilo atencional do indivíduo deverá ser alvo de modificação terapêutica.

As técnicas de modificação da atenção, como por exemplo o treino de atenção (Wells, 1990), são promissoras, enquanto estratégias poderosas e económicas para tratar alguns problemas de ansiedade, podendo contribuir para a mudança de crenças e de estratégias atencionais do indivíduo, que concorrem para a sua vulnerabilidade ao stress.

Os procedimentos de treino atencional oferecem-nos os meios de modificar directamente os processos cognitivos com o objectivo de facilitar as competências de controlo cognitivo, perturbar o processamento perseverante negativo e aumentar o fluxo de informação correctiva que entra no processamento.

O delineamento de procedimentos eficazes de treino da atenção irá depender de uma análise pormenorizada das interacções entre atenção, auto-regulação da cognição, crenças e coping.

Correspondências Entre o Modelo de Stress e Coping e o Modelo S-REF

A partir do modelo S-REF de Wells & Matthews (1994), pode considerar-se que a relação entre processos de avaliação e de coping, entendidos, no modelo de stress e coping de Lazarus & Folkman (1984), como determinantes da expressão emocional de bem ou mal -estar (p.e. relaxamento / ansiedade), se processa de modo hierarquizado em função de três níveis de processamento, progressivamente mais voluntários. Pode concluir-se que os momentos de escolha da estratégia de coping são voluntários; contudo são precedidos de processos automáticos que predispõe o indivíduo para a elicitação de determinadas crenças.

As crenças também referidas nos trabalhos de Lazarus & Folkman (1984) ¹⁶

¹⁶ Quanto às crenças, os autores referem que as crenças de controlo e as crenças existências tem um interesse particular para o fenómeno do stress. As primeiras influenciam as respostas em encontros com situações ambíguas. As crenças existenciais ajudam a manter a esperança em situações difíceis, principalmente quando associadas a um forte compromisso.

quando negativas, por associação a memórias de significado ameaçador, podem conduzir a uma perturbação emocional que impede a escolha de estratégias de coping mais adaptativas, devido a uma centração no self que impede que os mecanismos de atenção sejam accionados de modo flexível e capazes de abranger estímulos disconfirmatórios da percepção de ameaça.

No presente trabalho consideramos que, por um lado, o modelo de stress e coping (Lazarus & Folkman, 1984) dá-nos uma visão flexível e individualizada do processo de gestão do stress; o modelo S-REF, por outro lado, ilumina-nos sobre mecanismos de processamento explícitos que podem facilitar a tomada de consciência dos indivíduos quanto às formas mais ou menos disfuncionais com que gerem os seus recursos internos e / ou externos, particularmente os atencionais.

Ambas as perspectivas nos orientam para uma leitura individualizada dos processos de gestão do stress e propõem a existência de padrões de funcionamento baseados em planos de acção mais do que em associações estáticas entre diferentes variáveis¹⁷.

¹⁷ O conceito de coping é entendido, por Lazarus (1984, 1999), como a constante mudança de esforços cognitivos e comportamentais activada para gerir exigências externas e / ou internas que são avaliadas como excedendo os recursos pessoais (Lazarus e Folkman, 1984), em resumo, é o esforço para gerir o stress psicológico (Lazarus, 1999).

Esta definição revela a preocupação com processos e não com traços e distingue-se, claramente, da perspectiva da existência exclusiva de comportamentos automáticos de adaptação.

CAPÍTULO 3 - ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR / PROCESSOS DE ADAPTAÇÃO: POTENCIALIDADES E VULNERABILIDADES

Quando nos propomos estudar uma amostra de estudantes do ensino superior, pensamos no seu desenvolvimento comportamental, cognitivo, emocional e social, tendo em conta as circunstâncias específicas em que se encontram¹⁸. No presente trabalho de investigação elegemos como objecto de estudo a relação dos estudantes com o fenómeno do stress e propomo-nos observar e analisar as suas acções em função desse processo.

Entendendo o stress como um constructo que visa compreender diversos fenómenos considerados muito importantes para a adaptação dos animais e dos humanos (Lazarus, 1966, citado por Lazarus & Folkman, 1984), orientamos a nossa compreensão dos estudantes do ensino superior, essencialmente, para a forma como se podem adaptar às diferentes exigências do contexto e da fase de desenvolvimento em que se encontram.

Quanto às Exigências do Contexto

As exigências dos contextos podem estruturar-se de acordo com a visão dos autores que defendem uma perspectiva do fenómeno do stress centrada na identificação de situações que comumente conduzem a estados de stress nos indivíduos, em geral ou num grupo específico. Em consequência introduz-se o conceito de stressor (Selye, 1950, citado por Bartlett, 1998).

¹⁸ "Eu sou eu e a minha circunstância" Ortega & Gasset (1957).

De um modo descritivo é possível listar factores potencialmente stressores, inerentes à frequência do ensino superior: separação da família; colegas com uma maior diversidade de backgrounds; maior número de colegas; maior diversidade de estilos de ensino; mais sentimentos de isolamento – menor relacionamento entre colegas e menos atenção dada pelos professores; maior tendência para ser avaliado com base no trabalho autónomo escrito; menos feedback por parte dos professores sobre os progressos realizados; maior responsabilidade pessoal na gestão do tempo e da aprendizagem / estudo; maior competitividade (Whitman, Spendlove, & Clark, 1984).

A transição do ensino secundário para o ensino superior é particularmente desafiadora, exigindo que os jovens se confrontem com múltiplas e complexas tarefas e as resolvam de uma forma mais ou menos bem sucedida para que possam progredir e desenvolver-se (obtendo sucesso e satisfação académica).

Dada a complexidade e multiplicidade das tarefas, a avaliação que o indivíduo faz da sua relação com o ambiente, agravada pela necessidade de ser bem sucedido, pode exceder os seus recursos e afectar o seu bem – estar e nesse sentido confirmar-se a condição de stressor para o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior.

Este processo de transição segundo Almeida, Soares & Ferreira, 1998 inclui tarefas organizadas por quatro domínios: académico (a transição entre o ensino secundário e o ensino superior requer adaptações a novos ritmos, novas estratégias de aprendizagem, novos métodos de avaliação e de estudo); social (relacionamento interpessoal mais maduro na relação com a família, com os colegas, com as figuras de autoridade e com o sexo oposto); pessoal (identidade, auto-estima, maior conhecimento de si próprio e desenvolvimento de uma visão pessoal sobre o mundo); vocacional

(desenvolvimento de uma identidade vocacional, incluindo os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com um projecto de carreira e de vida).

Salvaguardando situações minoritárias de pessoas cuja frequência do ensino superior não decorre da transição directa do ensino secundário, conclui-se que as mudanças no contexto, na sequência da transição do jovens do ensino secundário para o ensino superior, são suficientemente complexas e diversas para exigir da sua parte mecanismos de adaptação.

Os anos do ensino superior podem considerar-se, no seu conjunto, como anos de transição e de mudança – para a idade adulta. Nesta perspectiva apresentam condições especialmente stressoras.

O impacto dessas condições pode relativizar-se em função das competências e fragilidades deste grupo etário. Por isso, interessa rever questões relativas à fase de desenvolvimento em que os estudantes se encontram.

Exigências da Transição da Adolescência para a Idade Adulta

Os conceitos de desenvolvimento estão demasiado comprometidos com conceitos vinculados por determinados modelos de organização económica e social.

(Broughton, 1987, citado por Bastos, 1998)

Nos anos 80 um número cada vez maior de adolescentes¹⁹ passou a frequentar o ensino superior o que tornou possível e necessário sugerir²⁰ um novo estágio de desenvolvimento – jovem adulto (Sprinthall & Collins, 1988). Keniston (1965, citado por Sprinthall & Collins, 1988) foi um dos responsáveis pela definição deste possível

¹⁹ Em 1997 realizou-se um estudo relativo a caracterização da população do ensino superior em Portugal (Balsa, 1997) e concluiu-se que nos últimos 25 anos a situação sofreu mudanças significativas: - aumentou 13 vezes; 62 % são mulheres; 10 % tem mais de 25 anos; 82 % são dependentes dos pais; 41,6% são deslocados

²⁰ A teoria e investigação em torno do desenvolvimento do estudante surge como um campo polémico (Bastos, 1998) que não nos permite afirmar a existência teórica e/ou empírica de um novo estágio.

estádio propondo três temas, respeitantes ao desenvolvimento, que caracterizam este novo período: - tensão e ambivalência entre o eu e a sociedade; - indiferença e onipotência; - recusa da socialização e da aculturação.

Pode considerar-se que estes temas têm expressão no contexto formado pela oposição clássica da juventude que coloca a sociedade como fonte de conflito mais do que a família (fonte de conflito típica da adolescência).

Nesta perspectiva, os jovens adultos sofrem um processo de pressão bastante particular aquando da finalização da formação no ensino superior, podendo encontrar-se no seguinte dilema: “Como é que eu posso tornar-me num membro efectivo da sociedade adulta e honrar, ao mesmo tempo, o meu sentido de integridade pessoal?” (Sprinthall & Collins, p.678).

A expressão acima citada pode considerar-se um marcador de uma tarefa de desenvolvimento, conceito que decorre de perspectivas interaccionistas e se define pelo confronto entre as capacidades do indivíduo e as normas de desenvolvimento prevalentes num determinado contexto, histórico, social e cultural; as discrepâncias entre aquelas e estas são tidas como a causa dinâmica do próprio desenvolvimento, pautada pelas tarefas inerentes e conflitos particulares (havendo assim stressores típicos para cada grupo etário) (Moos, 1986).

O modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968, Sprinthall & Collins, 1988) permite-nos situar as principais tarefas de desenvolvimento e stressores normativos. Como critério de desenvolvimento do adulto, Erikson & Smelser (1980, citado por Bastos, 1998) referem o assumir de responsabilidades no trabalho e na intimidade; o adiamento das responsabilidades inerentes ao trabalho remunerado, à constituição da família ou à parentalidade, entre outros, corresponde a um

prolongamento do tempo de exploração de si próprio e adia a integração de múltiplas perspectivas possíveis.

O modelo de Erikson (1968, Sprinthall & Collins, 1988) permite-nos também lembrar que os padrões de comportamento / coping adquiridos em qualquer período de desenvolvimento, influenciam os estilos de coping e de vida (a exposição a stressores) subsequentes, ao longo de todo o ciclo (McManus, 1997). Se pensarmos que os padrões de coping tendem a estabelecer-se precocemente na infância e a cristalizar-se na adolescência, se estes forem ineficazes podem contribuir para vivências de stress negativo com efeitos a nível de saúde / bem estar ao longo de toda a vida do indivíduo. Este modelo apela à necessidade de realizar programas educativos de prevenção primária.

Na perspectiva adaptacional dos estudantes aos processos de transição surge um conceito que abraça situações pontuais e acontecimentos normativos - referimo-nos ao conceito de crise, entendido por Moos (1986) como o impacto de disrupções nos padrões estabelecidos de identidade social e pessoal.

A crise pode ser antecipada e preparada se decorrer de processos de transição, mas já não o poderá ser se surgir na sequência de acontecimentos situacionais (materiais ou ambientais; pessoais e físicos; interpessoais ou sociais) ou sócio – culturais (decorrentes dos valores culturais vigentes na estrutura social - perda de emprego; discriminação face à raça; entre outros); ou ainda, de actos desviantes cometidos por terceiros - abuso físico / sexual; violação; entre outros.

Os processos de transição (Moos, 1986) podem ser considerados quanto à sua universalidade: - universais (stressores normativos - problemas com o self; problemas

com os pais; problemas com os pares / amigos; problemas com relações românticas; problemas com os tempos livres; problemas com a escola; problemas com o futuro; transições de ciclos de vida - fases de desenvolvimento); e - não universais (mudanças de estatuto - estudante, trabalhador, reformado, mudança de ocupação).

Se tivermos em conta que a novidade das situações pode aumentar a percepção de perigosidade dos acontecimentos (segundo Lazarus & Folkman, 1984), a possibilidade de os classificar tomando-os mais previsíveis, pode reduzir o efeito stressor da situação. Vai neste sentido a perspectiva desenvolvimentista que permite aos indivíduos, através do senso comum, saber que terão de contar com determinadas dificuldades e, como tal, aprender com outros a antecipar a(s) estratégia(s) para lidar com as situações.

Quando nos focamos nas estratégias podemos colocar - nos na perspectiva de avaliar quais as potencialidades dos estudantes do ensino superior para lidar com potenciais stressores, pois as estratégias de coping resultam da acção do indivíduo, partindo da avaliação da sua relação com o contexto no sentido de promover o seu bem - estar.

Potencialidades / Vulnerabilidades

Algumas investigações revelam uma competência básica para lidar com situações de stress por parte dos adolescentes de diferentes gerações (Offer, Ostrov & Howard, 1989 e Fend, 1988, citados por Seiffge-Krenke, 1995). Embora referentes à adolescência, estas investigações são reveladoras da possibilidade de existirem potencialidades próprias de determinados grupos de indivíduos e levantam questões pertinentes: - o que pode explicar estas competências e quais os mecanismos e

processos que levam a tais resultados?; - qual é a função das relações próximas entre pais e amigos neste processo?

Conclui-se, neste âmbito que o impacto dos stressores resulta da interacção múltipla entre tipo de stressor, estratégias de coping, estágio de desenvolvimento, recursos pessoais e recursos sociais.

Nos adolescentes foram identificados alguns recursos pessoais típicos como variáveis diferenciadoras: - auto – conceito; variáveis de personalidade; percepção do envolvimento familiar; flexibilidade de acção e de pensamento, entre outros.

Tomando a flexibilidade de pensamento, como exemplo, estudos na área do desenvolvimento pessoal (Bastos, 1998) revelaram que o pensamento do estudante evolui no sentido da complexidade crescente. Desenvolvem-se três modos ou níveis de pensamento no período pós-adolescência, cuja evolução se processa de um modo de pensamento predominantemente absolutista / dualista, passando por uma fase de relativismo até chegar a uma solução mais integradora de compromisso com o relativismo ou um pensamento dialéctico.

No entanto, a autora (Bastos, 1998), conclui que a mudança de estatuto académico pode ter efeitos negativos e dar lugar a movimentos regressivos em função da diminuição da auto-estima ao longo do processo académico.

Quanto aos recursos sociais, os pares e os amigos revelaram-se fundamentais para gerir situações de stress e o contexto familiar também constitui um recurso social relevante.

No momento actual (ver capítulo 1), em relação às estratégias de coping, o acento recai mais sobre o indivíduo do que sobre a circunstância. O impacto que determinada situação de stress tem sobre o indivíduo depende não só das estratégias de

coping utilizadas como também dos recursos pessoais e sociais de que pode dispor (Serra, 2002; Folkman & Moskowitz, 2004).

A situação de vulnerabilidade aos fenómenos de stress pode advir de diferentes factores dada a complexidade da interacção do indivíduo com as situações e respectivos contextos. Contudo as diferenças do estudo do stress nos adultos e nos adolescentes ou jovens adultos apontam factores específicos. Concretamente, referem-se à avaliação cognitiva da ameaça, concluindo que a percepção e interpretação dos contextos de ameaça mudam (por exemplo os adolescentes mais velhos apresentam mais conflitos com os pais, do que qualquer outro grupo) (Seiffge-Krenke, 1995).

Considera-se ainda que as alterações desenvolvimentistas podem provocar stress social, transição de papéis e perda de sincronia com as redes de amizade, agravado pelas dificuldades associadas à necessidade de estabelecer novas relações interpessoais. As transições podem implicar mudança de papel (entrada no mundo do trabalho) ou apenas mudança de contexto (mudança de escola) – necessidade de adaptação a novas expectativas, valores, comportamentos.

Antonovsky (1981, citado por Seiffge-Krenke, 1995), considera que os indivíduos tendem a estar mais vulneráveis em períodos de transição biológica, social e psicológica.

As mudanças desenvolvimentistas que ocorrem geram circunstâncias sociais problemáticas, em grande medida porque os papéis já não são homogéneos em valores e comportamentos, as expectativas são facilmente violadas. As características da amizade estão em causa. Os níveis de stress associam-se e medem-se a partir do nível de dificuldades que provocam nas relações interpessoais. A resolução destas mudanças podem ser determinantes para uma transição segura e saudável ou para um caminho de isolamento ou de solidão (Marques Pinto, 2003).

Consequências da Vivência de Situações de Stress

As crianças, os adolescentes e jovens estudantes de ensino superior apresentam sintomas de stress semelhantes aos dos adultos, nas esferas fisiológica, comportamental, emocional e cognitiva. Exemplos de sintomas: - tensão muscular; movimentos corporais bruscos, agitação motora (de dia e de noite); mãos / pés frios; alterações no tom e volume de voz; pesadelos; roer as unhas / torcer o cabelo; destruir objectos; isolamento; choro / irritabilidade; falta de concentração / sonhar acordado (McManus, 1997).

Muitas investigações têm mostrado também um aumento de incidência de doenças relacionadas com o stress em crianças, adolescentes e jovens adultos, indiciando estilos de vida pouco saudáveis e padrões / recursos de coping desajustados face às vivências de stress. Exemplos de doenças: - dores de cabeça; problemas cardiovasculares; desequilíbrios dos níveis de açúcar no sangue; úlceras; distúrbios do sono e do comportamento alimentar; perturbações psicológicas diversas, como hiperactividade, violência, consumos excessivos, depressão e suicídio, perturbações da ansiedade (McManus, 1997).

O suicídio, pela fatalidade que acarreta é uma das consequências mais preocupantes, agravada pelo facto de ser uma causa de morte bastante frequente. Em 1986, nos Estados Unidos estimava-se como a 3ª causa de morte entre adolescentes e jovens adultos (USDHHS, 1986, citado por Marques Pinto, 2003).

Elevados níveis de consumo e abuso de substâncias podem ser formas de lidar com experiências de stress ou com distress emocional (Huba, Wingard, & Bentler, 1980).

Acrescentamos alguns indicadores de stress e de perturbações associadas: - recurso aos serviços de apoio psicológico por problemas de depressão de ansiedade; - incapacidade de cumprir o trabalho académico; - elevada taxa de desistência / abandono escolar; - taxa de insucesso (Whitman, Spendlove & Clark, 1984).

Pertinências e Especificidades do Estudo dos Processos de Adaptação nos Estudantes do Ensino Superior

Considerando que a percepção de crise pode ser o resultado de uma situação tão nova e tão confrontante que as respostas habituais são insuficientes para lidar com ela (Moos, 1986), a entrada dos jovens no ensino superior facilmente pode, como vimos a atrás (ver pág. 65 deste capítulo), constituir-se como crise, dadas todas as novidades, mudanças e exigências conhecidas.

A crise pode ser encarada como ponto de viragem / desafio e, de acordo com a fase de desenvolvimento em que os estudantes se encontram (percurso de flexibilização do raciocínio- ver pág. 65 deste capítulo), parece-nos fundamental que os estudos nesta área ajudem os estudantes a ter acesso a conhecimento processual e declarativo (ver capítulo 2 e estudo quantitativo, capítulo 5) relevante com vista a auto-regular o seu processo de aprendizagem, no sentido lato (Frydenberg, 2002). Tendo em conta que os processos de adaptação estão fortemente associados aos padrões de coping, e que estes últimos devem ser promotores da qualidade de vida das pessoas jovens (Frydenberg & Lewis, 2002), entendemos como abordagem privilegiada o estudo de estratégias de coping (ver estudo quantitativo, capítulo 5), a partir da exploração das diferentes situações que os estudantes identificam (ver estudo qualitativo, capítulo 4).

Contudo esta focagem nas estratégias de coping poderá resultar do estudo de emoções de sinal negativo, como é o caso da ansiedade (ver estudo quantitativo, capítulo 5). Por esta ser uma área de estudo muito desenvolvida, também neste trabalho tem um grande enfoque. Em estudos futuros não será de rejeitar o estudo das emoções positivas, dado serem essenciais para o comportamento humano e para os processos de adaptação. Segundo Perkun, Goetz, Titz & Perry (2002), ajudam a alcançar objectivos e desafios, abrem a mente para pensamentos e resolução de problemas, protegem a saúde e criam ligações a outros significativos.

PARTE II

CAPÍTULO 4 – ESTUDO EMPÍRICO SOBRE CONCEPÇÕES DE STRESS NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

O presente trabalho apresenta dois estudos empíricos realizados em momentos diferentes. Num primeiro momento procedemos a um estudo qualitativo, cuja descrição e análise se segue.

Objectivos do Estudo

Partindo de *conversas* colectivas com os estudantes, sobre as suas concepções de stress e sobre o modo como lidam com situações stressoras, pretendemos:

1. explorar e descrever conteúdos relativos a concepções de stress presentes no discurso de estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL);
2. explorar e identificar sintomas de stress expressos pelos estudantes da FCSH-UNL;
3. explorar e identificar stressores típicos para os estudantes da FCSH-UNL;
4. explorar e descrever formas de gerir / processar situações de stress para os estudantes da FCSH-UNL.

Entendemos que a concretização destes objectivos poderá conduzir-nos à pesquisa de vários problemas de investigação:

P1 – Quais os conteúdos próprios do discurso dos estudantes da FCSH-UNL sobre o conceito de stress?

P2 – Que sintomas de stress são identificados?

P3 – Quais os factores referidos como stressores?

P4 – Como avaliam situações de stress?

P5 – Quais as estratégias de coping referidas?

Metodologia

Os objectivos definidos e os problemas de investigação enunciados, situam-nos numa perspectiva de investigação essencialmente exploratória e descritiva, circunscrita a uma população particular, estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Partindo de um contexto particular e querendo conhecê-lo na sua especificidade, considerámos essencial ouvir os participantes que vivem as situações em estudo, de modo a definir, em contexto, a conceptualização da problemática do stress. Tal opção encaminhou-nos para um instrumento central, a entrevista, que se pode caracterizar como “encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados” (Rodolphe Ghiglione & Benjamin Matalon, 1998), permitindo aceder aos conhecimentos e informações, valores e preferências, atitudes e crenças do indivíduo (Pinto, A., 2000).

As entrevistas individuais, enquanto métodos de investigação, permitem alcançar informações reflectidas e personalizadas e quando em grupo podem facilitar a formação de opiniões com valor de modelagem e promover a elaboração e acumulação de informação para além do individual (Fontana & Frey, 1994).

Tendo em conta que as entrevistas de grupo são, na sua maioria, caracterizadas segundo os princípios do focus group (Fontana & Frey, 1994), considerámos a utilização deste processo como uma possibilidade metodológica de recolher dados

reveladores do discurso dos estudantes; enquanto grupo que, activamente, pode desenvolver as suas concepções de stress²¹, caracterizando-se como colectivo a partir de experiências individuais.

No nosso ponto de vista, esta metodologia permite explorar as experiências e os sentimentos dos participantes, facilita o acesso a processos complexos e pouco conhecidos; facilita o contacto com as vivências de grupo mais do que com as experiências individuais; promove nos participantes a exploração partilhada das suas experiências; comparando e contrastando comportamentos permite aceder a uma maior explicitação dos processos (maior consciencialização).

Em resumo, centramo-nos no desenvolvimento do processo focus group, que segundo Krueger (1998), é um método de pesquisa em grupo para recolher dados qualitativos, através de discussões dirigidas.

A concretização do método parte da realização de entrevistas semi-estruturadas a grupos de 6 a 8 pessoas - em que o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte dos participantes, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério (Ghiglione, R. & Matalon, B., 1998).

Para garantir a presença de um número mínimo de participantes por grupo convocaram-se entre 7 a 8 pessoas por entrevista mas a dificuldade em encontrar voluntários, num período de frequências, obrigou à utilização de estratégias múltiplas de recrutamento (cartazes de convite à participação; contacto com turmas e com professores) e reduziu o número efectivo de participantes por grupo: os grupos tiveram uma dimensão que variou entre 4 e 5 estudantes.

²¹ Sendo que nas concepções procuramos a identificação de stressores e estilos de funcionamento, no sentido de perceber o modo como analisam a situação e como reagem [de acordo com o modelo de Lazarus & Folkman (1984) sobre stress e coping].

Segundo Krueger (1998), o número de entrevistas a realizar pode variar entre 3 a 5, de acordo com o grau de saturação teórica encontrado (momento em que o material recolhido nos grupos se revela repetitivo).

No presente estudo começamos por realizar três entrevistas numa época de frequências (Julho de 2003), de modo a beneficiar de um período especialmente representativo de contextos tipicamente stressantes. Após uma leitura geral dos produtos dessas entrevistas considerou-se necessário, para atingir a saturação teórica, realizar mais uma entrevista. Esta última realizou-se num novo período de frequências (Fevereiro de 2004).

O guião foi construído de modo estruturado (ver anexo A) seguindo tópicos específicos (definição de stress, sintomas de stress, identificação de stressores, descrição de situações de stress a partir da avaliação do acontecimento e do modo como lidam com as situações), que pretendem dar resposta aos objectivos traçados. Contudo a experiência de uns grupos suscitou novas áreas de exploração nos seguintes, que foram consideradas.

A estruturação dos guiões de entrevista seguiu os critérios específicos da metodologia focus-group:

- questões exploratórias / tópicos;
- uma questão uma ideia;
- aceitação inequívoca das respostas;
- utilização da experiência de outros grupos na possível reformulação das questões;
- entrevistador como facilitador da discussão;
- observador como organizador dos dados.

A condução das entrevistas, esteve a cargo de dois investigadores, tendo um a tarefa de moderação enquanto o outro assumia funções de assistente, tomando notas e organizando esquemas de apoio á transcrição da gravação audio que decorria em simultâneo.

Amostra

De acordo com o já referido no ponto anterior, a amostra foi constituída por voluntários, sendo que as condições de recrutamento não seguiram critérios de aleatoriedade mas sim de conveniência.

Nas entrevistas participaram dezoito estudantes, cujas características demográficas podem ser visualizadas no Quadro nº1 ²².

²² - Todas as análises estatísticas incluídas neste capítulo foram efectuadas com base no programa SPSS *for windows* 10.0 (SPSS inc., 1999).

Quadro nº 1

Dados pessoais dos estudantes que participaram nas entrevistas de grupo

Dados Pessoais		Frequência (N=18)	Médias	Porcentagem
Género	Feminino	13		72,2
	Masculino	5		27,8
Idades	18	1		5,6
	21	2		11,1
	22	3		16,7
	23	8	25,28	44,4
	24	1		5,6
	31	1		5,6
	38	1		5,6
	52	1		5,6
Curso (N=17)	CIECOM	2		11,1
	CM	3		16,7
	FIL	1		5,6
	HIS	2		11,1
	HISART	1		5,6
	LLM	5		27,8
	SOC	3		16,7
Ano de Curso	1ºano	5		27,8
	2ºano	2		11,1
	3º ano	2		11,1
	4ºano	3		16,7
	5ºano	6		33,3
Local de Residência	residente	12		66,7
	deslocado	6		33,3
Trabalhador (N=17)	não	10		55,6
	sim	7		38,9

A leitura deste quadro permite-nos considerar que quanto ao género os estudantes da amostra distribuem-se de modo favorável ao género feminino (72,2%), estando de acordo com os dados globais do conjunto de licenciaturas presente no grupo de participantes²³ em que o género feminino é representado por 70,6%.

Quanto a idades, verifica-se uma grande dispersão, sendo os 23 anos de idade o grupo mais representado (n=8). Tendo em conta as licenciaturas aqui consideradas a distribuição global das idades coincide na generalidade com o universo de referência,

²³ A recolha de dados estatísticos junto dos serviços da FCSH encaminhou-nos para a opção de comparar os dados da nossa amostra apenas com os dados globais dos alunos das licenciaturas representados na mesma, pois os dados encontram-se organizados por curso e a recolha de informação completa de toda a população estudantil implicaria um esforço excessivo para os serviços. Ficaram por contabilizar cinco licenciaturas – Antropologia; Ciências Políticas; Geografia; Arqueologia; Linguística (ver anexo B).

com excepção dos 23 anos. Esta diferença, deve-se a uma presença sobrerrepresentada do Ramo de Formação Educacional (RFE), dado o estudo ter origem no Departamento de Ciências de Educação da FCSH, onde os alunos deste Ramo estão adstritos. A este ramo de formação só podem aceder alunos com a licenciatura já concluída e por isso com idades próximas dos 22 – 23 anos.

Embora os cursos representados não esgotem a totalidade das licenciaturas existentes na Faculdade, a maior percentagem de LLM (27,8%) é coincidente com a população geral da FCSH – UNL onde constitui 43% da população.

A variável ano de curso reflecte uma boa distribuição, estando todos os anos representados, sendo contudo o 1º e 5º ano os mais participados (27,8% e 33,3%, respectivamente). A nível do 2º, 3º e 4º ano as percentagens são bastante coincidentes com a população global. A sobrerrepresentação do 1º ano deve-se a uma maior voluntariedade por parte destes estudantes. Em relação ao 5º ano repete-se a condição já expressa em relação à idade mais representada, pois o RFE corresponde a um 5º ano de curso.

A condição de deslocado está representada por 33,3% dos participantes e os trabalhadores estudantes por 38,9%. Os serviços da FCSH não dispõem de valores estatísticos que possamos comparar relativamente a estas duas variáveis.

Consideramos relevante a representatividade destes subgrupos dado permitirem uma aproximação empírica às condições teóricas possíveis de encontrar numa amostra claramente representativa.

Análise dos dados

Os protocolos das entrevistas de grupo resultaram da transcrição dos registo áudio (ver anexo H-SI²⁴) e foram analisados de modo qualitativo através de um processo de análise de conteúdo com procedimentos, essencialmente, fechados que, como referem Henry & Moscovici (1968) (citados por Ghiglione & Matalon, 1998), “consiste em partir de um quadro empírico ou teórico de análise (...)” (p.181).

No global recorreu-se a um processo cíclico e interactivo (Milles & Huberman, 1984), o qual evoluiu de acordo com as seguintes etapas:

- leitura preliminar;
- determinação das regras de codificação;
- codificação por eixos;
- codificação selectiva;
- codificação final.

Recorreu-se a procedimentos essencialmente dedutivos, de acordo com o “método das caixas”, mas comportando elementos de indução mediante a emergência de novas categorias a partir do discurso dos estudantes. Respeitaram-se regras de objectividade, coerência, homogeneidade, exaustividade e exclusão mútua (Bardin, 1977).

Entendendo como Bardin (1977) que “a codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (...)” (p. 103), considerámos as seguintes regras:

²⁴ Os anexos identificados com SI encontram-se disponíveis apenas em suporte informático.

1. a pergunta como “ unidade de contexto “;
2. o tema (frase ou conjunto de frases) como “unidade de registo”;
3. a analogia semântica como critério de categorização;
4. a frequência como regra de enumeração;
5. o consenso como critério de assegurar a consistência interna do processo.

No sentido de avaliar as condições de confiança deste estudo qualitativo, procuramos verificar se cumprimos alguns dos critérios de confiança propostos por autores como Guba (1981) e Lincoln & Guba (1985), citados por Spitzer, Webster-Stratton & Hollinsworth (1991):

- credibilidade – o estudo é sobre a concepção dos alunos da FCSH relativamente aos fenómenos de stress, logo a escolha de uma amostra de voluntários neste local leva à sua natural credibilidade;
- não há lugar a transferência de resultados, dado tratar-se de um estudo exploratório e considerando as características da amostra (de conveniência), a representatividade não é um critério garantido à partida.
- quanto à fidedignidade das conclusões extraídas, foi assegurada pelos diversos procedimentos de verificação da consistência do processo de codificação (intra e inter codificador). A possibilidade de confirmação foi salvaguardada pela operacionalização e formalização dos procedimentos metodológicos adoptados.

As categorias de análise de dados de tipo indutivo, foram organizadas e definidas de acordo com pressupostos teóricos concretos.

Quanto ao primeiro tema / questão “A que apelam os estudantes para definir stress”, partimos de conceitos teóricos desenvolvidos por diversos autores que, por um

lado, apelam a processos de avaliação de recursos; de avaliação de consequências e identificação de situações e, por outro lado, referem-se às competências do indivíduo para lidar com as situações (Folkman & Lazarus, 1988).

De acordo com estas referências definiram-se cinco categorias²⁵ para a análise do primeiro tema: sintomas, consequências, recursos intrapessoais, factores de stress e avaliação / reavaliação.

O processo cíclico e interactivo de análise de dados levou à criação de uma única categoria resultante do processo indutivo: designou-se por “outros”.

A análise do segundo tema: “A que apelam os estudantes quando referem sintomas de stress”, parte da referência a reacções de stress por parte de vários autores (Wells & Matthews, 1994, Serra, 2001, entre outros), os quais consideram “sintomas (...) as respostas mensuráveis relacionadas com o stress” (Wells & Matthews, 1994 (p. 196.)

Identificamos quatro categorias de sintomas: físicos, cognitivos / metacognitivos, afectivos e comportamentais.

Quando analisámos o terceiro tema “A que apelam os estudantes quando referem stressores” partimos de referências a circunstâncias indutoras de stress: acontecimentos traumáticos; acontecimentos significativos de vida; situações crónicas; acontecimentos desejados que não ocorreram; traumatismos decorridos no estágio de desenvolvimento; micro indutores – situações do dia a dia que se tornam irritantes, frustrantes, maçadoras, exigentes e que perturbam as relações inter - pessoais; macro indutores – sistema sócio-económico (Bizarro 1990). A leitura preliminar permitiu-nos identificar uma categorização que qualifica por áreas / temas de vida, os

²⁵ Todas as categorias, relativas a todos os temas, estão definidas num glossário (ver anexo C)

acontecimentos referidos: situações académicas, recursos intrapessoais, familiares, factores sócio-económicos, resolução de problemas e questões ambientais.

Sobre o quarto tema “A que se referem quando se trata de lidar com as situações.”, partimos de referências onde podemos destacar recursos intrapessoais ou extrapessoais – redes de suporte social.

Nesta perspectiva considera-se que “Lidar com a Situação Stressante” implica: “todos os esforços, em termos comportamentais ou cognitivos que o indivíduo produz, em relação a situações específicas do seu meio externo, ou interno, consideradas de alguma forma ameaçadoras, indesejáveis ou problemáticas para esse indivíduo independentemente dos resultados (Lazarus & Folkman, 1984).

Procurámos também referências relativas a estratégias de coping centradas na resolução do problema / situação e/ou estratégias de regulação das emoções (Lazarus & Folkman, 1984).

Foi nestes três sentidos que se definiram as categorias: recursos intrapessoais; suporte social; resolução do problema; regulação emocional; processos adaptativos e processos desadaptativos.

Por último, analisou-se o tema “A que apelam os estudantes quando descrevem situações”. As categorias aqui consideradas reportam ao modelo teórico de stress e coping descrito por Lazarus & Folkman (1984).

Partimos do processo de avaliação subdividido em três categorias, avaliação primária, avaliação secundária e reavaliação. Nesta análise apenas consideramos as duas primeiras dado que o que se solicita aos participantes é a descrição de um episódio, não incluindo etapas pós-episódio, onde seria de esperar o processo de reavaliação.

Em paralelo com as questões de avaliação, Lazarus & Folkman (1984) apresentam descrições de diferentes modos de reagir aos acontecimentos quando estes se constituem uma ameaça ao bem-estar dos indivíduos. A estas descrições chamamos reacções de stress.

Estreitamente relacionadas com as descrições e as avaliações estão as formas de lidar com o stress (coping) que Lazarus & Folkman (1984) subdividem em dois grupos principais:

- Regulação emocional - Negação ou minimização da ameaça, crenças de controlo secundário.
- Resolução de Problemas - Acção sobre a ameaça no sentido de a eliminar, prevenir ou reduzir.

A análise das descrições de situações realizadas pelos participantes terá em conta estas diferentes categorias, representativas do modelo teórico de Lazarus & Folkman de 1984, pois embora este modelo tenha desenvolvido e diversificado os seus critérios de análise e compreensão dos fenómenos de stress, a base estrutural de análise descritiva dos acontecimentos geradores de stress mantém-se válida e reconhecida como útil pelos estudos posteriores (Lazarus, 2000).

Neste enquadramento teórico definimos as seguintes categorias: ameaça potencial - “acontecimento exterior”; avaliação primária - “este acontecimento pode ameaçar-me?”; avaliação secundária - “tenho recursos suficientes para enfrentar a ameaça?”; reacções de stress - “reacção fisiológica, cognitiva, emocional e comportamental”; regulação emocional - “negação ou minimização da ameaça, crenças de controlo secundário”; resolução de problemas - “acção sobre a ameaça no sentido de a eliminar, prevenir ou reduzir”.

Resultados

A apresentação dos resultados segue os diferentes temas identificados, ilustrados por expressões e/ou frases que caracterizam cada categoria de análise (*indicadores*).

Para os primeiros quatro temas procedeu-se à quantificação dos dados, categoria por categoria.

Quadro n.º 2

“A que apelam os estudantes para definir stress”

Grupos	Sintomas	Consequências	Recursos intrapessoais	Factores de stress	Avaliação/reavaliação	Outros
(G1)	Tensão; pressão; nervosismo; perda de equilíbrio; cansaço. (4)	Afectar as capacidades físicas e psíquicas. (1)	Falta de discernimento; “às vezes as pessoas parece que não têm calma...”; querer fazer tudo; uma série de coisas que fazem extracurricularmente “...o que eles pensam do que é o tempo, depende das pessoas..” (5)	Juventude; gestão do tempo; excesso de trabalho / testes; exigir. (4)		“acho que se criou essa palavra para responder a necessidades comerciais...” (1)
(G2)	Um bloqueio; pessoa paralisada; ansiedade sempre constante; preocupação; frustrações; pressões; angústias; nervosos miudinho; medo de falhar; Uma forma de adrenalina. (10)	Obriga-nos a mexer; dá força para lidar com a situação; é um stress ter de optar; motivo de depressão. (4)	“...tem muito a ver com falta de auto-estima...” (1)			
(G3)	Reacções do meu corpo; pressão; tensão cervical; angústia; desespero; aflição; problemas de sono; preocupação; excesso de nervosismo. (9)	Não conseguir comer, dormir; choques entre as pessoas; falhar. (3)	Limites psicológicos e físicos (1)		“...as pessoas vão tendo um tipo de sensibilidade diferente com o tempo...” (1)	

Quadro n.º 2: (cont.)

“A que apelam os estudantes para definir stress”

Grupos	Sintomas	Consequências	Recursos intrapessoais	Factores de stress	Avaliação/reavaliação	Outros
(G4)	doença crónica de intestinos agravada. Ansiedade. (2)	o desespero; a descontrolar; irritação um ponto em que entrega ao destino, batalham e até conseguem e até atingem. (4)	pessoa extremamente calma; planejar as coisas. (2)	não ter tempo; períodos de frequências; nos trabalhos; depois dos testes; A espera pelos resultados; problemas, a questões que nos são postas e impostas ao longo da nossa vida. A falta de preocupação; não houve anteriormente uma planificação enervar-me porque a minha vida fora daqui, não está como eu planeei. Na véspera dos calendários. (10)	Fico logo a pensar, será que fiz bem? “já não conseguem ver mais nenhuma saída não sei o que é que hei-de fazer, não tenho tempo para fazer isto, tenho quinhentas fotocópias para ler e agora como é que eu vou ler Será que sou capaz de atingir esses objectivos e começo a entrar em stress. (pela positiva) foi planeado, foi pensado, preocupei-me e fiz os máximos que pude para atingir isso (5)	(por negação) é vir para a escola às horas que se quer, ir às aulas que se quer, sair da escola quando se quer, voltar para casa ...sei lá, poder voltar às três ou às seis ou às nove ou à meia noite ou mais (risos), é levantar à horas que se quer, sei lá, é uma maravilha (risos), é uma maravilha. ... (1)

Quadro n.º 2 - Leitura dos Resultados

Neste quadro verifica-se que em termos de frequências a categoria dos “Sintomas” é a mais referida (n=25), sendo seguida pelas categorias “Factores de stress” (n= 12) e “Consequências” (n=11); estas 3 categorias na totalidade completam

48 referências, ficando apenas 14 referências para distribuir pelas três categorias restantes (“Recursos intrapessoais”, “Avaliação / reavaliação” e “Outros”).

A análise quantitativa das respostas dos participantes, funciona como indicador de tendências de resposta; neste caso particular pode considerar-se que as concepções são sustentadas por uma visão externa e subsequente dos acontecimentos. Os indivíduos revelam uma maior percepção do que lhes acontece após o contacto com as situações de stress do que durante a gestão dos acontecimentos. Contudo no grupo (G3) e (G4) surgem referências bastante completas ao processo de avaliação.

A forma como cada categoria se desenvolve em cada grupo parece resultar de diferenças de interacção intragrupo. Verifica-se que no grupo (G1) há uma maior distribuição de respostas por todas as categorias. No grupo (G2) e (G3) os participantes focam-se essencialmente nas categorias externas – sintomas e consequências. Por último, no grupo (G4) há um aumento das respostas na categoria de “Avaliação”.

Consideramos, ainda, que estas diferenças são justificadas pela participação dos investigadores no processo de entrevista com o objectivo de explorar todas as categorias de análise previstas.

A partir das considerações anteriores entendemos que a análise deste primeiro tema revela a potencialidade interactiva do método focus – group, permitindo a criação de perspectivas de grupo e exploração progressiva de diferentes áreas.

Quadro n.º 3:

“A que apelam os estudantes quando referem sintomas de stress”

Grupos	Físicos	Cognitivos / Metacognitivo	Afectivos	Comportamentos
(G1)	Cansaço; (1)	Falta de memória; acumulação de muita informação; Não conseguir separar o racional do emocional. (3)		Excesso de trabalho ligado a excesso de informação. (1)
(G2)	Dores físicas; calor; tremer; agitação motora; problemas de sono. (5)		Frustração Nunca vamos alcançar aquilo que queremos. (2)	Isolamento. (1)
(G3)			“... sinto-me carente afectivamente...” Angústia ; esquecimento. (3)	
(G4)	Mãos suadas , geladas; diarreias. (2)		Depressão. (1)	

Quadro n.º 3 - Leitura dos Resultados

A categorização dos sintomas é essencialmente de tipo físico (n=8) e de tipo afectivo (n=6), as categorias referentes a aspectos cognitivos e comportamentais somam apenas 5 referências.

A par desta análise quantitativa, consideramos necessário proceder a algumas reflexões sobre os dados:

1. verifica-se que neste tema os participantes não deram muita informação e podemos justificá-lo pelo facto de, no tema anterior, os “Sintomas” ser uma das categorias mais referidas;
2. conclui-se que os sintomas estão inerentes à concepção de stress e quando referidos isoladamente são preferencialmente de tipo físico; contudo as referências a sintomas de carácter afectivo são bastante elevadas, apontando para uma percepção interna dos acontecimentos, isto é, os indivíduos ao referirem sintomas de tipo afectivo estão a referir necessidades internas;

3. a forma como os indivíduos poderão gerir estes diferentes sintomas, será analisada nos temas seguintes; porém parece-nos que os sintomas de tipo afectivo levarão à procura de uma gestão intrapessoal da situação-mais do que a percepção de sintomas físicos que tende a perspectivar a resolução das situações em agentes externos que tratem da saúde física-

Quadro n.º 4

“A que apelam os estudantes quando referem stressores”

Grupos	Situações Académicas	Recursos Intrapessoais	Familiares	Factores sócio-culturais	Resolução de problemas	Questões ambientais
(G1)	Falta de respeito; de civismo; egoísmo. (3)	“...as pessoas criam a necessidade de fazer coisas...” (1)		Cada geração tem os seus factores; não é possível acompanhar toda a informação que recebemos. (2)		
(G2)	Críticas; Professores; colegas; situações novas; frequências; propinas; trabalho de grupo; notas; competição; (9)	Insegurança; mentira. (2)	Família; pressão em casa; meio familiar. (3)	Condições económicas das pessoas; (1)	ausência de alternativas; (1)	
(G3)	Conflitos; nervosismo dos colegas; média; querer um emprego; não falar uns com os outros. (5)	Não concretização de objectivos. (1)		Dinheiro. (1)	Antecipação; não há sítio para onde ir; alternativas pouco acessíveis. (3)	
(G4)	os professores (...) por vezes esquecem-se avaliação continua reduzia (...) stress Trabalho sobre pressão; não foi planeado, não foi estruturado; não gosto muito do curso; situações de stress porque tenho que fazer um trabalho... Voz monocórdica; não estudei. (7)	Eu não tenho grandes problemas em falar com os professores. (1)				No inverno. (1)

Quadro n.º 4.- Leitura dos Resultados

Os elementos stressores surgem fortemente associados a situações académicas (n=23); os aspectos pessoais e as características próprias de um processo de resolução de problemas constituem os factores referidos com uma frequência moderada / baixa (n=9); questões familiares, sócio-culturais e ambientais são referidas pontualmente (n=6).

Neste tema torna-se inevitável uma predominância de stressores de tipo académico, dado o contexto de avaliação e o papel que cada participante foi convidado a representar – estudantes do ensino superior. Nesta categoria verifica-se uma grande diversidade de questões referidas pelos estudantes, desde aspectos relacionados com as avaliações, com os relacionamentos interpessoais entre colegas e com professores, com questões vocacionais e de empregabilidade.

As questões de carácter mais individual também foram bastante referidas, indicando uma sensibilidade reactiva a aspectos gerais da sua vida e, não exclusivamente a situações académicas. Estes dados assumem uma importância acrescida quando os participantes foram convidados a participar como estudantes do ensino superior e não como jovens adultos, no sentido geral da sua vida.

Quadro n.º 5.

“A que se referem quando se trata de lidar com as situações”

Grupos	Recursos intrapessoais	Suporte Social	Resolução do problema	Regulação Emocional	Processos adaptativos	Processos Desadaptativos
(G1)	Tenho uma visão optimista das coisas; pessoa tolerante; (2)		tentava fazer no fim de semana; ter quase tudo pronto; perspectivar os espaços livres; “...na minha cabeça o trabalho já está assim todo mais ou menos...” (4)	Ter de sentir a pressão; Não merecer. (2)		“...deixo tudo para a última hora...”; perda de controlo; (2)
(G2)	“...depende da forma como nós nos consideramos...” “...mundividência...”; estilo de vida... (3)					
(G3)	Flexibilidade na forma de lidar. (1)	Procurar pessoas. (1)	“...dizer ainda dá...ainda dá...”; posso arranjar elementos para combater. (2)	“isolar-me, exteriorizar; gritar; chorar; leitura; ginástica; compras “...procuro prazer...” (4)		
(G4)	“uma estrutura emocional equilibrada” (1)	falar com os professores; falar com a professora; ter alguém com quem ...possa desabafar; que eles estejam ali para ouvir; é ter alguém que esteja ao nosso lado e que nos dê apoio; sinto-me mais a vontade falar com deus. (6)		gestão das minhas emoções; crise de choro; caracterizar (...) emoções; mistura de sentimentos; (...) acalma é ir passear. (5)	tudo na minha cabeça, catalogado e tudo organizado; estou bem, já resolvi e já estou calma e acabou. (2)	

Quadro n.º 5 - Leitura dos Resultados

Para as formas de lidar com as situações, surgem preferencialmente processos de regulação emocional (n=11) , seguindo-se de modo quase equivalente, em termos de número, referências a recursos intrapessoais (n=7), suporte social (n= 7) e formas de resolução de problemas (n=6). Os “processos adaptativos” e/ou “desadaptativos” só

têm duas referências cada. Nestes dados salienta-se o facto dos participantes apresentarem uma distribuição equilibrada de estratégias em todas as categorias, o que representa um leque interessante de alternativas. Para qualquer uma delas também se verifica uma boa variedade de situações e de condições referenciadas.

Considerando que as estratégias de “Regulação emocional” são por definição dirigidas à gestão interna do fenómeno do stress (Lazarus & Folkman, 1984), verifica-se que também os conteúdos da categoria “Recursos intrapessoais” são, predominantemente de carácter interno, logo a gestão das condições externas surge como a menos referida pelos participantes.

“A que apelam quando descrevem situações”.²⁶

²⁶ Neste tópico da entrevista os participantes foram convidados a participar só com alguns exemplos de episódios que considerassem significativos. Desse modo a análise de conteúdo foi exaustiva a cada episódio relatado, não se justificando a contabilização de frequências como nos tópicos anteriores.

Quadro n.º 6(cont.)

“A que apelam quando descrevem situações “

Grupos	Ameaça Potencial “acontecimento exterior”	Avaliação primária: “Este acontecimento pode ameaçar-me?”	Avaliação Secundária “Tenho recursos suficientes para enfrentar a ameaça?”	Reacções de stress “reação fisiológica, cognitiva, emocional e comportamental”	Regulação emocional “Negação ou minimização da ameaça, crenças de controlo secundário”	Resolução de Problemas “Acção sobre a ameaça no sentido de a eliminar, prevenir ou reduzir”
(G3)	Semana com três frequências e um trabalho Estudar para frequência	Para que é que isto me interessa? (...) se não fizer hoje, faço amanhã	Tudo se resolve com calma	Não comia, não ia à casa de banho, vomitava, esquecia-me Não estou para chegar ao limite de estar mesmo cansada, estar mal com as outras pessoas	Vou dormir, isto passa Se estou cansada, vou dormir	Estudar a pouco e pouco
(G4)	Reprovação numa frequência Quando recebo os testes	Para mim isso é uma frustração (...) Ia mexer nos planos; Acho que a nota não é justa	Saber que naquele momento não valia a pena Acho que as pessoas tem de acreditar nelas mesmas	Fiquei com raiva, aliás com raivas Nervosismo ansiosa	Tentei minorar um pouco as coisas; Tento evitá-lo ao máximo	Pronto vou ter que a fazer, vou ter que fazer mesmo, e tenho que optar por uma estratégia Vou tentar logo saber o que é que se passa

Quadro n.º 6 - Leitura dos Resultados

Neste momento de avaliação, os participantes, no conjunto dos quatro grupos, descreveram sete situações distintas. Na maioria delas foi possível encontrar todas as categorias previstas, sendo que o conteúdo das “Ameaças potenciais” é exclusivamente académico e pode subdividir-se em acontecimentos relativos a percepção de excesso de trabalho; questões organizativas e funcionais ou confronto com avaliação de expectativas de resultado.

Quanto ao momento de “Avaliação primária” verifica-se que na maioria das situações o indivíduo partiu de frustrações e de medos.

No momento de “Avaliação secundária” oscila-se entre confiar na resolução da situação ou temer a impossibilidade de o fazer.

No que se refere às “Reacções de stress”, constata-se que os participantes conseguem descrever inúmeras consequências com elevada intensidade no que respeita aos prejuízos causados.

As estratégias de resolução da situação são predominantemente dirigidas para o problema, embora nalguns casos tenham sido acompanhadas de um processo de “Regulação emocional”. Verifica-se que apenas numa das situações a estratégia foi exclusivamente de regulação emocional por reacção a um estado de stress com sintomas bastante intensos, a saber: “Não comia, não ia a casa de banho, vomitava, esquecia-me.”

Destaca-se a análise de uma situação em que a “Ameaça potencial” foi avaliada como pouco importante para o indivíduo – referiu: “Para que é que isto me interessa? Se não fizer hoje faço amanhã”. Na “Avaliação secundária” reflectem confiança: “Tudo se resolve com calma”. Como “Reacção de stress” apresentam uma atitude de oposição face à possibilidade de poder vir a ser afectado pela situação: “ Não estou para chegar ao limite de estar mesmo cansada, estar mal com as outras pessoas.” Finalmente, referem estratégias quer de “Regulação emocional”, quer de “Resolução de problemas”, revelando uma boa aceitação da situação: “Se estou cansada, vou dormir.”

Numa outra situação, “Véspera de um exame”, verifica-se uma associação clara entre ameaça de perigo - “medo de falhar” - e sintomas de ansiedade, “uma grande ansiedade”, terminando numa estratégia dirigida ao problema mas reveladora de ausência de avaliação sobre a sua eficácia - “Estudar ainda mais e até muito tarde”.

A leitura dos resultados, em termos globais, aponta para uma grande diversidade de dados, cuja riqueza será aprofundada no ponto que se segue — Discussão dos Resultados. Nesta fase queremos que os dados estejam organizados de modo a revelar a sua especificidade mas ainda não procedemos à reflexão sobre os mesmos no quadro dos modelos teóricos subjacentes.

Discussão de Resultados

A realização do presente estudo cujo objectivo central é explorar o discurso oral dos estudantes do ensino superior sobre o modo como vivem situações de stress, cumpriu o seu propósito, sendo que os dados fornecidos pelos participantes são diversificados e passíveis de entender à luz de modelos previamente apresentados.

Considerando que os dados se organizam por temas progressivamente mais próximos da experiência de stress individual (concepções, sintomas, stressores, formas de lidar e descrição de situações concretas) verifica-se que as categorias mais relevantes são também elas progressivamente menos sustentadas numa visão externa dos acontecimentos.

A nível conceptual os indivíduos revelam uma maior percepção do que lhes acontece após o contacto com as situações de stress do que durante a gestão dos acontecimentos. O facto de os sintomas de stress constituírem a categoria mais referida aquando da solicitação de uma conceptualização torna-se bastante revelador da exteriorização do fenómeno, de igual modo, considerarmos o facto dos sintomas, em si mesmos, serem referidos como essencialmente físicos, verifica-se uma tendência para perspectivar a resolução das situações através de agentes externos que tratem da saúde física.

Contudo o elevado número de referências a sintomas de carácter afectivo aponta para uma percepção interna dos acontecimentos e para a explicitação de necessidades internas, dado que os afectos podem ser vistos como categorias conceptuais inerentes às emoções, que por sua vez, incluem impulsos para agir (Lazarus, 2000).

A incidência de referências de carácter pessoal confirma-se no tema relativo à identificação de stressores. Apesar de solicitados a identificar variáveis inerentes ao seu estatuto de estudante do ensino superior, as questões de carácter mais individual foram bastante referidas, indicando uma sensibilidade reactiva a aspectos gerais da sua vida e, não exclusivamente a situações académicas.

As estratégias de coping expressas, contrariamente às concepções e aos sintomas, têm conteúdos, essencialmente, de carácter interno que apontam para uma gestão intrínseca do fenómeno (Lazarus & Folkman, 1984).

A descrição de situações vividas pelos participantes foi conduzida de acordo com o modelo de Lazarus & Folkman (1984), evidenciando a relação entre avaliação e emoções. Concretamente, na maioria das situações os participantes partiram da percepção de frustrações e medos (stress associado à possibilidade de falhar) e caminharam na resolução da situação, passando por um processo de confiança ou de manutenção do medo. A expressão verbal é mais optimista quando não é atribuído ao acontecimento um valor de ameaça. Por outro lado, num dos casos verifica-se uma relação directa entre ameaça de perigo - “medo de falhar” e sintomas de ansiedade - “uma grande ansiedade”, terminando numa estratégia dirigida ao problema mas reveladora de ausência de avaliação sobre a sua eficácia - “Estudar ainda mais e até muito tarde”.

Considerando a discussão relativa aos modelos de compreensão do fenómeno do stress, os dados apontam para uma relação explícita entre expressão afectiva e

planos de acção face à situação vivida. Esta visão mais individual só timidamente surge nos momentos de expressão mais colectiva, sendo predominante, nessas circunstâncias, uma leitura externa dos acontecimentos.

A integração de uma visão mais microanalítica (descrição de situações) a par de um aprofundamento da relação entre emoções e coping parte de uma perspectiva colectiva mais externalizada dos acontecimentos. Estes resultados sugerem a necessidade de intervir colectivamente a partir de visões associadas a atribuições externas.

Retomando o conceito de crise (Moos, 1986) referido no capítulo 1 e considerando-o como ponto de viragem / desafio, reafirmamos como fundamental que as intervenções junto dos estudantes do ensino superior promovam o acesso a conhecimento processual e declarativo em termos individuais, na relação entre emoções e padrões de coping.

CAPÍTULO 5 - ESTUDO EMPÍRICO SOBRE PREDITORES DE ANSIEDADE CONSIDERANDO ESTRATÉGIAS DE COPING E VARIÁVEIS METACOGNITIVAS

No presente estudo partimos da possibilidade de explorar e clarificar o modelo de “Stress e Coping” de Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) através da integração de um modelo de processamento metacognitivo apresentado por Wells & Matthews (1994). Como vimos, este modelo visa explicitar a dinâmica cognitiva e metacognitiva em que cada indivíduo se envolve quando enfrenta uma situação de potencial ameaça, traduzida através da emoção mais estudada nos modelos de stress e coping, a ansiedade.

Objectivos e Hipóteses

Pretendemos responder a cinco objectivos / problemas de investigação:

1. Quais os níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes da amostra?
2. Qual(ais) o(s) estilo(s) de coping predominante(s) na amostra estudada?
3. Como se caracterizam as crenças metacognitivas apresentadas pelos estudantes da amostra?
4. Análise dos dados demográficos e sua relação com as variáveis em estudo: ansiedade; estratégias de coping e crenças metacognitivas.
5. Qual a relação entre variáveis metacognitivas, coping e ansiedade, na amostra estudada?

Na resposta à questão nº 4 partimos de quatro hipóteses:

- H1 – Pressupõe-se existir uma correlação positiva entre níveis de crenças metacognitivas em geral e níveis globais de ansiedade.

Tal como referido anteriormente, já outros autores encontraram associações positivas entre medidas metacognitivas e medidas de ansiedade – traço em diferentes estudos (Cartwright-Hatton & Wells, 1997; Wells & Papageorgiou, 1998; Wells & Carter, 1999, citados por Wells, no prelo);

H2 – De acordo com o modelo de Matthews & Wells (1994), espera-se encontrar uma correlação positiva entre níveis de crença metacognitiva geral e coping desadaptativo, considerando as estratégias de negação e evitamento como representação operacional do coping desadaptativo;

H3 – Considerando a diferenciação de estilos de coping e de crenças metacognitivas, já identificados por vários autores (Carver, et al, 1989 e Wells, et al, 1994), espera-se encontrar relações específicas entre subescalas, de acordo com a relação teórica e empírica já confirmada por outros estudos (Matthews, Hillyard & Campbell, 1999).

Consequentemente formulamos diversas hipóteses de correlação entre variáveis:

H3 a) As crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo correlacionam-se positivamente com as estratégias de coping de regulação emocional e com as estratégias de negação e evitamento;

H3 b) As crenças negativas sobre a preocupação correlacionam – se positivamente com as estratégias de coping de regulação emocional e com as estratégias de negação e evitamento;

H3 c) A baixa confiança cognitiva correlaciona-se positivamente com as estratégias de coping de regulação emocional e com as estratégias de negação e evitamento;

H4 – De acordo com os estudos de Matthews, et al (1999) esperamos encontrar como preditor de níveis elevados de ansiedade um padrão de funcionamento resultante da interacção entre variáveis de coping e variáveis metacognitivas.

Metodologia

Nesta parte do capítulo descrevemos as opções metodológicas a que o presente estudo obedeceu e os procedimentos de recolha de dados e de amostragem utilizados, e procedemos à caracterização da amostra.

A recolha de dados decorreu da utilização de questionários de auto-relato. Apelámos aos estudantes que emitissem juízos válidos sobre os sintomas de ansiedade que os afectam, as crenças metacognitivas que identificam no seu processamento de informação e as estratégias de coping que mais frequentemente utilizam. Estas percepções e avaliações constituem critérios fundamentais para o estudo do fenómeno do stress enquanto esquema de funcionamento dinâmico e intraindividual.

Na escolha dos instrumentos a utilizar tivemos o cuidado de optar por medidas distintas, que nos permitem avaliar de forma independente, os sintomas de ansiedade, as estratégias de coping e os processos metacognitivos, de forma a evitar a sobreposição e circularidade conceptual indutora de correlações inflacionadas e de falsas interpretações de causalidade (Chan, 1995).

Considerámos, ainda, critérios científicos e teóricos na escolha dos instrumentos. Em termos científicos e considerando a necessidade de caracterizar os participantes quanto aos seus dados pessoais, académicos e sociais construiu-se um questionário sobre dados biográficos e académicos, nomeadamente, indicadores de

sucesso / insucesso académico (ver anexo D). Quanto aos critérios teóricos e de acordo com os modelos de análise escolhidos para o conjunto dos estudos que constituem a presente investigação, optámos pela utilização de três questionários:

- MCQ (Cartwright – Hatton & Wells, 1997), questionário de avaliação de crenças metacognitivas;
- COPE (Carver et al, 1989), questionário de avaliação da variável coping;
- STAI – Forma Y (Spielberger, C, 1983), inventário de avaliação da ansiedade – traço.

Questionários

O MCQ (Cartwright – Hatton & Wells, 1997) foi elaborado para estudar as diferenças individuais nas crenças positivas e negativas sobre a preocupação e os pensamentos intrusivos, a monitorização metacognitiva e os juízos sobre a eficiência cognitiva. O universo inicial de itens do questionário foi obtido a partir de uma entrevista semi-estruturada com 25 estudantes pré-graduados e das transcrições de sessões de terapia cognitiva conduzidas com doentes em tratamento ambulatorio por perturbação de ansiedade generalizada, perturbação obsessivo-compulsiva, hipocondria e perturbação de pânico. Os participantes foram questionados sobre a sua experiência de preocupação e pensamentos intrusivos, em especial sobre a razão de se empenharem nessa actividade e os problemas a ela associados. Acrescentaram-se itens relativos à confiança nas competências cognitivas (na medida em que se trata de uma experiência metacognitiva importante, que tem sido associada à ansiedade e à depressão), sendo também incluídos itens ligados à monitorização dos pensamentos. O instrumento tem sido sujeito a avaliação e desenvolvimentos psicométricos sistemáticos.

O MCQ final consiste em cinco factores replicáveis, avaliados através de 65 itens. Os cinco factores (subescalas) medem as seguintes dimensões da metacognição:

1) crenças positivas sobre a preocupação (por exemplo, “A preocupação ajuda-me a lidar com as situações”); 2) crenças negativas sobre a preocupação, centradas na incontrolabilidade e no perigo (por exemplo, “Se começo a preocupar-me já não consigo parar”); 3) baixa confiança cognitiva (por exemplo, “Tenho má memória”); 4) crenças negativas acerca dos pensamentos, incluindo temas de superstição, punição, responsabilidade e necessidade de controlo (por exemplo, “Não ser capaz de controlar os meus pensamentos é sinal de fraqueza”) e 5) autoconsciência cognitiva (por exemplo, “Presto muita atenção à forma como funciona a minha mente”).

Cada um dos factores do MCQ tem uma correlação significativa com medidas de vulnerabilidade emocional e está ligado conceptualmente a construtos como a autoconsciência e as falhas cognitivas, comprovando, assim, dimensões substantivas e não apenas particularidades inflacionadas. As subescalas parecem possuir boa garantia e validade. Os alfas (coeficiente de consistência interna dos itens) variam entre 0.72 e 0.89. (Wells, 2000).

Dado desconhecermos a existência de tradução do questionário MCQ para a língua portuguesa, procedemos à sua tradução seguindo os seguintes passos: três pessoas diferentes fizeram três traduções independentes, findas as quais discutiram e resolveram por consenso as discrepâncias detectadas; de seguida procedemos a uma aplicação experimental junto de três pessoas para aferir o nível de compreensão das frases e rectificaram-se itens que levantaram dúvidas a 1 ou mais dos respondentes (ver anexo E).

A versão do COPE utilizada permite avaliar o “coping disposicional” – isto é, as respostas típicas que o sujeito dá quando se confronta com acontecimentos difíceis ou geradores de stress (Carver, 1989). O questionário é constituído por 15 escalas – 1. coping activo; 2. planificação; 3. procura de apoio social instrumental; 4. procura de

apoio social emocional; 5. supressão de actividades concorrentes, interferentes; 6. apoio na religião; 7. reinterpretação positiva e crescimento; 8. inibição / retenção de coping; 9. aceitação; 10. focagem e expansão das emoções; 11. negação; 12. desinvestimento mental; 13. desinvestimento comportamental; 14. uso de álcool / drogas; e 15. humor – com 4 itens cada, num total de 60 itens – por exemplo, “rio-me da situação” ou “exprimo os meus sentimentos” – e por uma escala de Likert, em que 1 significa “habitualmente não faço isto de todo” e 4 corresponde a “habitualmente faço muito isto”. As pontuações de cada escala variam entre 4 e 16 (Weinman, et al, 1985).

A construção das escalas decorreu da factorização dos itens em factores. Embora os itens de apoio social, por um lado, e os de coping activo e planificação, por outro, saturassem num só factor, os autores optaram por agrupá-los em escalas distintas – “...podem existir populações ou circunstâncias em que estas tendências conceptualmente distintas sejam também empiricamente distintas...” (Carver, et al, 1989, p.274) – e sugerem que se avaliem separadamente, resultando assim 13 escalas. As escalas 14 e 15, tendo sido desenvolvidas posteriormente, são encaradas de forma mais exploratória, apesar da boa consistência interna que apresentam: 0.93 e 0.90, respectivamente (Carver, et al, 1989).

Finalmente, os estudos sobre as qualidades psicométricas do COPE são encorajadores, segundo Carver, et al (1989): a consistência interna (alfa de Cronbach) das diversas escalas é superior a 0.60, com excepção da escala de desinvestimento mental; a precisão teste-reteste oscila entre 0.42 e 0.89, valores estes que apontam para uma “estabilidade razoável” (Weinman, et al, 1995, p.10); e o estudo da validade de construto (convergente e discriminante) mostra, como previsto, que as escalas de coping activo, planificação, reinterpretação positiva e crescimento “...se correlacionam pela positiva com medidas de optimismo e auto-estima e pela negativa com a ansiedade

como traço” e que, também de acordo com as expectativas, as escalas de “negação e desinvestimento comportamental” apresentam o padrão oposto de associações...” (Weinman, et al, 1995, p.10):

No caso do COPE utilizou-se uma tradução portuguesa já existente (Marques Pinto, A, 2000) (ver anexo F).

A adaptação deste instrumento à população portuguesa não está totalmente concluída, contudo utilizamos as referências resultantes do estudo com professores portugueses (Marques Pinto, A, 2000), cujos valores confirmaram as qualidades psicométricas da escala, concretamente no que se refere à consistência interna. Todos os valores são superiores a .60, com excepção dos da escala de “supressão das actividades concorrentes” (0.59) e da escala de “desinvestimento mental” (0.56).

Quanto ao STAI, trata-se de um instrumento originalmente constituído por duas escalas de vinte itens que avaliam a ansiedade traço e a ansiedade estado. Ao responder à escala de ansiedade-estado, o indivíduo é convidado a escolher a opção que melhor descreve a intensidade dos seus sentimentos, nesse momento. Ao responder à escala de ansiedade-traço, o indivíduo é convidado a indicar como se sente geralmente, através da avaliação dos seus sentimentos de ansiedade.

Estas duas escalas constituem elas mesmas dois factores (Spielberger, C., 1983), sendo que a opção por uma delas resulta num instrumento unifactorial cuja consistência interna (alfa de Cronbach) é de .90 nos estudos originais.

No presente estudo, dado não ter sido criada nenhuma situação experimental que suscite a avaliação de estados, optou-se por utilizar apenas a escala de avaliação da ansiedade traço.

Utilizou-se um instrumento adaptado para a população portuguesa (Silva, D. & Santos, S, 1997) (ver anexo G), cujas propriedades psicométricas são bastante satisfatórias: - alfa de Cronbach .86 e correlação de item-total corrigido, oscilando entre .30 (item 11) e .59 (item 16).

O estudo da adaptação do instrumento desenvolveu-se com diferentes populações, havendo uma referência particular aos estudantes universitários (Silva, D. & Campos, R., 1998).

Amostra

No presente estudo colaboraram 80 estudantes do ensino superior a frequentar diferentes licenciaturas na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa.

A participação destes estudantes teve como base a sua disponibilidade voluntária por resposta a um pedido de colaboração realizado nos seguintes modos:

- a) junto de turmas em situação de sala de aula;
- b) por sugestão de professores do Departamento de Ciências da Educação da FCSH junto de algumas das suas turmas;

Os alunos foram seleccionados de acordo com critérios de conveniência, isto é, escolheram-se turmas cujo horário de aulas era passível de ser contactado e alunos de alguns professores conhecidos.

Não existiram critérios de exclusão ou de preferência rigorosos, excepto o cuidado de promover a diversificação da origem dos estudantes em relação ao ano de frequência da licenciatura e à variedade das licenciaturas frequentadas.

A amostra apresenta as seguintes características:

Quadro n.º 7²⁷

Dados pessoais dos estudantes que responderam aos questionários

Dados Pessoais		Freq. (N=80)	Médias	Percentagem
Género	Feminino	60		75
	Masculino	20		25
Idades	18	11		13.9
	19	12		15.2
	20	12		12.9
	21	7		8.9
	22	13	22,04	16.5
	23	12		15.2
	24	4		5.1
	25	2		2.5
	30	2		2.5
	31	1		1.3
	38	1		1.3
	39	1		1.3
	52	1		1.3
Curso (N=)	CIECOM	2		2,6
	CM	3		3,8
	FIL	5		6,4
	GEO	2		2,6
	HIS	13		16,7
	HISART	2		2,6
	LINGUI	5		6,4
	LLM	39		50,0
	SOC	7		9,0
Ano de Curso	1º	22		27,5
	2º	16		20,0
	3º	16		20,0
	4º	9		11,3
	5º	16		20,0
	6º	1		1,3

²⁷ Todas as análises estatísticas incluídas neste capítulo foram efectuadas com base no programa SPSS for windows 10.0 (SPSS inc., 1999) e completadas pela consulta de Pestana, M. H., & Gageiro, J. N.(2000). Ver base de dados em anexo I-SI.

Quadro n.º 7(cont.)

Dados pessoais dos estudantes que responderam aos questionários

Dados Pessoais		Freq. (N=80)	Médias	Porcentagem
Local de Residência	Residente	46		57,5
	Deslocado	34		42,5
Trabalhador (N=17)				
	Não	63		78,8
	Sim	17		21,3
Estatuto Sócio - Económico	Quadros / directores	9		12,0
	P. intelectuais e científicas	14		18,7
	P. técnicas Intermediárias	9		12,0
	E. administrativos	13		17,3
	S. protecção/segurança /pessoais/domésticos e similares	11		14,7
	T. da agricultura e pesca (qualificados)	2		2,7
	T. da produção industrial e artesãos	8		10,7
	O. instalações industriais, máquinas/veículos	6		8,0
	T. da agricultura / indústria /comércio/serviços (não qualificados)	3		4,0

A leitura deste quadro permite-nos considerar que quanto ao género os estudantes da amostra distribuem-se de modo favorável ao género feminino (75%), estando de acordo com os dados globais do conjunto de licenciaturas presente no grupo

de participantes²⁸ em que o género feminino é representado por 70,6%. Quanto a idades, verifica-se uma grande dispersão, sendo os 22 e os 23 anos de idade o grupo mais representado (n=24). Tendo em conta as licenciaturas aqui representadas a distribuição global das idades coincide na generalidade, com excepção dos 23 anos. Esta diferença deve-se a uma presença sobre-representada do Ramo de Formação Educacional (RFE), dado que, como se referiu no capítulo 4, a este ramo de formação só podem aceder alunos com a licenciatura já concluída e por isso com idades próximas dos 22 – 23 anos.

Embora os cursos representados não esgotem a totalidade das licenciaturas existentes na Faculdade, a maior percentagem de LLM (50%) é próxima da população geral da FCSH – UNL onde representa 43% da população.

A variável ano de curso reflecte uma boa distribuição estando todos os anos representados, contudo o 1º ano é o mais participado (22%). A nível do 2º e 3º ano as percentagens são idênticas e bastante coincidentes com a população global. O 4º ano diferencia-se ligeiramente dos anos anteriores mas não se distancia da percentagem global dos alunos. O 5º ano embora com percentagem equivalente ao 2º e 3º ano distancia-se ligeiramente dos dados da população global. A sobre-representação do 1º ano pode dever-se a uma maior voluntariedade / curiosidade por parte destes estudantes. Em relação ao 5º ano repete-se a condição já expressa quanto à idade mais representada, pois o RFE corresponde a um 5º ano de curso.

A condição de deslocado está representada por 34% dos participantes e os trabalhadores estudantes por 17%. Os serviços da FCSH não dispõem de valores estatísticos que possamos comparar relativamente a estas duas variáveis.

²⁸ A recolha de dados estatísticos junto dos serviços da FCSH encaminhou-nos para a opção de comparar os dados da nossa amostra apenas com os dados globais dos alunos das licenciaturas representados na mesma, pois os dados encontram-se organizados por curso e a recolha de informação completa de toda a população estudantil implicaria um esforço excessivo para os serviços. Ficaram por contabilizar três licenciaturas – Antropologia; Ciências Políticas e Arqueologia.

A variável estatuto sócio-económico²⁹ traduz uma divisão da amostra em dois grandes grupos 59,3% (4 categorias mais elevadas na Classificação Nacional de Profissões - CNP) estão representados por profissões essencialmente do sector terciário e 40% (5 categorias mais baixas na CNP) predominantemente no sector secundário e primário.

Considerando que a categoria dos empregados administrativos inclui grupos com baixo nível económico, verifica-se que a maioria dos estudantes provém de famílias de recursos económicos baixos, 57,4%.

Consideramos relevante a distribuição dos casos representada por todos os subgrupos dado permitirem uma aproximação empírica às condições teóricas possíveis de encontrar numa amostra claramente representativa.

Procedimentos

O processo de pedido de colaboração incluiu uma rápida apresentação da investigadora, enquadrando-a como responsável pelo Gabinete de Apoio Psicológico da FCSH. Após esta identificação explicitou-se o facto do presente estudo ter como objectivo recolher informação estruturada sobre as formas que os estudantes lidam com situações de stress e como pensam sobre elas.

Sabendo que o tempo de preenchimento dos questionários não era compatível com a gestão das aulas, os alunos foram convidados a responder aos quatro questionários, já identificados em ponto anterior, fora do espaço de sala de aula.

²⁹ As respostas abertas a esta questão foram codificadas de acordo com 9 categorias da Classificação Nacional de Profissões e a classificação final seguiu a regra da Escala de Graffard, classifica-se de acordo com a profissão do pai (se a mãe exercer uma profissão de nível mais elevado do que o pai, nesse caso servirá de base para a classificação da família). Os dados aqui apresentados não foram trabalhados face à comparação com as características da população da FCSH, dado os serviços da instituição não terem informação sobre o estatuto sócio-económico dos seus alunos.

Com o objectivo de minimizar o número de questionários não devolvidos deram-se instruções precisas no sentido de as respostas aos questionários serem indispensáveis para a viabilidade do estudo; quem não quisesse ou não pudesse responder não deveria aceitar o envelope que ia ser distribuído.

O local de entrega também foi escolhido de modo a facilitar a concretização desse acto. Escolheu-se um local de passagem obrigatória para todos os estudantes, portaria junto ao portão principal.

Resultados

Neste ponto do capítulo apresentamos os resultados do estudo empírico realizado, de acordo com duas dimensões: numa primeira parte incluímos a estatística descritiva dos resultados; seguidamente referimos os resultados das diversas análises efectuadas tendo em vista o teste de hipóteses.

Estatística Descritiva dos Resultados

Indicadores de Ansiedade – Traço na Amostra Estudada

Os indicadores de ansiedade – traço percebidos pelos indivíduos foram avaliados através das respostas dos estudantes da nossa amostra ao inventário de avaliação da ansiedade - traço STAI, forma Y (Spielberger, C; 1983).

Dado o presente estudo ter um carácter exploratório, não foi nosso propósito validar os instrumentos utilizados; precisámos contudo de nos certificar da sua consistência interna. São aceitáveis os valores de consistência interna (alpha de Cronbach) superiores a .70, embora em estudos exploratórios se possa aceitar até .60 (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991)

Seguidamente apresentamos os valores de alfa de Cronbach, encontrados em cada um dos estudos (quadro n.º 8). Os resultados obtidos com a amostra de estudantes na escala de ansiedade – traço (mediante o somatório das pontuações obtidas em cada um dos 20 itens que a constituem) são apresentados nesse mesmo quadro n.º 8, no qual incluímos igualmente os dados encontrados por Santos & Silva (1997) na aplicação do questionário a estudantes portugueses e os dados encontrados por Spielberger (1983) na aplicação do questionário a estudantes dos EUA.

Quadro n.º 8

Estatística descritiva e alphas dos indicadores de ansiedade - traço

Amostra em Estudo (N= 80)			Adaptação à população portuguesa (1998) (N=701)			Estudo Americano (1983) (N= 424)		
Médias	DP	Alpha	Médias	DP	Alpha	Médias	DP	Alpha
51,21	9,9	0.85	40.09	9.01	0.90	40.97	10.63	0.90

O alfa de Cronbach da amostra em estudo confirma a consistência elevada da escala (0.85), próxima dos dois estudos em comparação. Este valor dá-nos garantia de uma leitura dos dados consistente com o conceito de ansiedade – traço desenvolvido pelos autores que construíram o inventário.

Quanto à caracterização dos indicadores de ansiedade, verifica-se que os níveis de ansiedade – traço expressos pelos estudantes do presente estudo ($M = 51,21$), são superiores aos dos estudos originais (estudo americano - $M = 40.97$) e aos valores da adaptação portuguesa ($M = 40.09$), que são próximos entre si, não havendo diferenças no indicador de dispersão ($DP = 9.9$).

Estilos de Coping Predominantes Na amostra

As estratégias / estilos de coping dos estudantes da nossa amostra quando confrontados com situações problemáticas foram avaliadas através das suas respostas ao questionário COPE (Carver, et al, 1989).

Tal como no caso do STAI, não pretendemos validar o instrumento utilizado, mas certificámo-nos da sua consistência interna.

O estudo que realizámos sobre a precisão do COPE veio confirmar, em parte as suas qualidades psicométricas, designadamente no que se refere à consistência interna das escalas que o constituem. De facto, e como podemos ver no quadro n.º 9, os coeficientes alpha de Cronbach que encontrámos para as diversas escalas são; na sua maioria bastante próximos dos obtidos nos dois estudos referidos e, em vários casos, revelaram-se superiores no estudo presente; contudo em quatro escalas o alpha é inferior a .60: “coping activo” (0.59); “supressão de actividades” (0.47); “inibição do coping” (0.44) e “desinvestimento mental” (0.31). Destas quatro escalas, duas delas também apresentam valores inferiores a .60 no estudo Português: “supressão de actividades” (0.59) e “desinvestimento mental” (0.56), mas apenas uma no estudo Americano: “desinvestimento mental” (0.45).

Perante estes resultados consideramos que a interpretação e análise de dados do presente estudo relativamente às três escalas que apresentam valores de alpha mais baixos deve ser especialmente cuidadosa. Dado que no caso da escala de “coping activo” o valor de alfa se aproxima muito de 0.60 (0.59) não iremos considerá-la como prejudicial à validade dos resultados.

Quadro n.º 9:

Consistência interna (alpha de Cronbach) das escalas do COPE. – comparações entre três estudos

Escalas do COPE	Amostra em Estudo (N=80)	Estudo Português (2000) (N=777)	Estudo Americano (1989) (N= 1030)
Coping activo	0.59	0.64	0.62
Planificação	0.82	0.78	0.80
Apoio Social Instrumental	0.86	0.83	0.75
Apoio Social Emocional	0.91	0.86	0.85
Supressão de actividades	0.47	0.59	0.68
Apoio na Religião	0.93	0.94	0.92
Reinterpretação positiva	0.77	0.68	0.68
Inibição do coping	0.44	0.63	0.72
Aceitação	0.74	0.70	0.65
Focagem de Emoções	0.79	0.76	0.77
Negação	0.68	0.61	0.71
Desinvestimento Mental	0.31	0.56	0.45
Desinvestimento Comportamental	0.81	0.62	0.63
Uso de Alcool / Drogas(*)	0.95	0.94	0.93
Humor (*)	0.92	0.88	0.90

Os resultados obtidos com a amostra de estudantes em cada uma das 15 escalas do COPE (mediante o somatório das pontuações obtidas em cada um dos 4 itens que as constituem) são apresentados no quadro n.º 10, no qual incluímos igualmente os dados encontrados por Marques Pinto (2000) na aplicação do questionário a professores portugueses e os dados encontrados por Carver e colaboradores (1989) na aplicação do questionário a estudantes dos EUA.

Quadro: n.º 10

Estatística descritiva das subescalas do COPE – comparação de três estudos:

Escala do COPE	Amostra em Estudo (N=80)		Estudo Português (2000) (N=777)		Estudo Americano (1989) (N= 1030)	
	Médias	DP	Médias	DP	Médias	DP
Reinterpretação positiva	11,98	2,65	11,53	2,50	12,40	2,66
Coping activo	11,13	3,03	11,41	2,36	11,89	2,26
Planificação	11,06	2,23	11,78	2,67	12,58	2,66
Apoio Social Instrumental	10,92	2,08	10,67	3,02	11,50	2,88
Apoio Social Emocional	10,81	3,59	10,28	3,19	11,01	3,46
Focagem de Emoções	10,42	3,11	10,04	3,03	10,17	3,00
Aceitação	10,31	2,76	9,27	2,66	11,84	2,56
Inibição do coping	9,87	2,14	10,22	2,53	10,28	2,53
Desinvestimento Mental	9,37	2,41	8,04	2,59	9,66	2,46
Supressão de actividades	9,19	2,12	9,32	2,38	9,92	2,42
Apoio na Religião	7,83	3,72	7,15	3,96	8,82	4,10
Humor (*)	7,68	3,43	6,93	3,12		
Negação	6,69	2,58	5,87	2,07	6,07	2,37
Desinvestimento Comportamental	6,20	2,46	6,03	2,05	6,11	2,07
Uso de Álcool / Drogas(*)	5,20	2,75	4,37	1,41		

(*) Os autores do estudo americano não fornecem dados relativos a estas duas escalas (Carver et al, 1989).

Observamos que os estudantes da amostra dizem utilizar diversas estratégias de coping, sendo que as respostas consideradas mais adaptativas em situação de coping activo bem sucedido (Weinman, et al, 1995) são as mais referidas: “reinterpretação positiva”; “coping activo”; “planificação” e “apoio social instrumental”. Quanto às estratégias menos referidas pelos estudantes inquiridos, destacamos o “uso de álcool / drogas”, o “desinvestimento comportamental” e a “negação”, todas elas consideradas

como formas de coping que podem resultar desadaptativas em situações que apelam a um coping activo (Carver, et al; 1989):

Verifica-se, ainda, um grande paralelismo entre os resultados obtidos neste estudo e o estudo com professores portugueses, que por sua vez apresenta resultados bastante idênticos aos dados fornecidos pelos autores do questionário. Referimo-nos, em particular à semelhança entre as três médias mais elevadas e as três médias mais baixas.

Tendo em vista a redução dos dados relativos às formas de coping, consideramos mais adequado trabalhar com uma estrutura factorial semelhante à encontrada no estudo português³⁰. Verificámos que a consistência interna destes factores na nossa amostra é bastante adequada: factor 1 alpha .80, factor 2 alpha .66 e factor 3 alpha .63.

Assim o processo de análise dos dados terá em conta a organização reduzida a três factores para além da organização em 13 / 15 escalas. A análise da distribuição das variáveis correspondentes, construídas mediante o cálculo da média aritmética dos itens incluídos em cada factor (quadro nº 11), permite-nos concluir que, por um lado, os estudantes utilizam preferencialmente padrões de coping de resolução de problemas e recorrem muito menos ao coping centrado na regulação emocional e à negação e evitamento [$t(67) = 23,772$ para $p < 0,00$ e $t(67) = 30,101$ para $p < 0,00$]. Por outro lado, o recurso às estratégias de negação e evitamento é estatisticamente inferior às de regulação emocional [$t(67) = 12,024$ para $p < 0,00$].

³⁰ A estrutura factorial de três factores é constituída pelo factor Resolução de Problemas (RP); Regulação Emocional (RE) e Negação e Evitamento (NE) (Marques Pinto, A, 2000).

Quadro n.º 11

Estatística descritiva dos factores relativos a padrões de coping dos estudantes

Padrões de coping	N	Média	DP
Coping centrado na resolução de problemas	72	15.9	2.70
Coping centrado na regulação emocional	75	8.0	1.72
Coping por negação e evitamento	79	5.56	1.4

Estes resultados, como seria de esperar, não contrariam os valores apresentados relativamente aos 15 factores da escala, confirmando uma referência preferencial a estratégias de resolução de problemas.

Caracterização das Crenças Metacognitivas dos Estudantes

O perfil metacognitivo dos estudantes foi analisado com base nas suas respostas à versão traduzida do MCQ (Cartwright – Hatton e Wells, 1997), a qual se estrutura em cinco escalas: 1) crenças positivas sobre a preocupação; 2) crenças negativas sobre a preocupação, centradas na incontrolabilidade e no perigo; 3) baixa confiança cognitiva; 4) crenças negativas acerca dos pensamentos, incluindo temas de superstição, punição, responsabilidade e necessidade de controlo e 5) autoconsciência cognitiva.

O estudo da consistência interna das cinco escalas, através do cálculo do respectivo coeficiente alpha de Cronbach, revelou valores bastante encorajadores entre 0.90 e 0.80.

Procedemos então ao estudo destas cinco dimensões de crenças metacognitivas dos estudantes, mediante a análise da estatística descritiva das variáveis correspondentes, construídas através da média aritmética dos itens de cada escala (quadro n.º 12).

Quadro n.º 12

Estatística descritiva das subescalas do MCQ – comparação de dois estudos

Escalas do MCQ	Estudantes da Amostra			Estudos do Wells 1997)		
	N	Valor médio	Desvio Padrão	N	Valor médio	Desvio Padrão
		decrecente			decrecente	
crenças positivas sobre a preocupação	77	40,08	9,9	306	35.8	10.9
crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo	76	39,28	9,8	306	32.1	9.6
baixa confiança cognitiva	73	18,82	5,5	306	17.9	5.7
crenças negativas gerais	76	28,27	6,7	306	21.8	6.2
Auto - consciência cognitiva	79	20,58	4,2	306	18.2	4.6

Para interpretar estes valores médios comparamo-los com valores encontrados pelos autores do questionário para população não clínica (inseridos no quadro n.º 12).

Concluimos que, em termos gerais, a nossa amostra apresenta valores mais elevados que os da população estudada pelos autores; apenas na escala 3 - crenças sobre confiança cognitiva - os valores são idênticos (na nossa amostra $M = 18.82$ e nos estudos de Wells $M = 17.9$).

Numa perspectiva de análise intra amostra, conclui-se que os valores das escalas 1 (crenças positivas sobre a preocupação) e 2 (crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo) são semelhantes entre si, constituindo a expressão metacognitiva mais utilizada relativamente a cada uma das restantes escalas [$t(67) = 18,096$ para $p < 0,00$, no caso da comparação entre a escala 1 e a escala 3 (baixa confiança cognitiva); $t(67) = 12,024$ para $p < 0,00$, no caso da comparação entre a escala 1 e a escala 4 (crenças negativas gerais); $t(67) = 17,902$ para $p < 0,00$ no caso da comparação entre a escala 1 e a escala 5 (auto-consciência cognitiva); $t(67) = 20,071$ para $p < 0,00$ no caso da comparação entre a escala 2 e a escala 3; $t(67) = 11,307$ para $p < 0,00$ no caso da comparação entre a escala 2 e a escala 4; $t(67) = 16,111$ para $p < 0,00$ no caso da

comparação entre a escala 2 e a escala 5]. Quanto às restantes escalas, verifica-se que a mais referida é a escala 4 (crenças negativas gerais), seguida da escala 5 (auto-consciência cognitiva). A escala 3 (baixa confiança cognitiva) é a menos referida. As diferenças aqui indicadas são estatisticamente significativas [$t(67) = -11,353$ para $p < 0,00$ no caso da comparação entre a escala 3 e a escala 4; $t(67) = -2,022$ para $p < 0,047$ no caso da comparação entre a escala 3 e a escala 5; $t(67) = 10,156$ para $p < 0,00$ no caso da comparação entre a escala 4 e a escala 5].

Conclui-se que os níveis elevados de crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo e nas crenças positivas sobre a preocupação estão em paralelo com níveis baixos de crenças negativas sobre competência cognitiva, isto é, os medos dos estudantes poderão ser minimizados pela confiança nas suas competências cognitivas.

Análise dos Dados Demográficos e sua Relação com as Variáveis em Estudo

Na literatura consultada não encontramos referências claras relativamente a associações específicas entre as variáveis demográficas estudadas e as medidas por nós utilizadas. Contudo pareceu-nos interessante caracterizar a relação entre variáveis demográficas e medidas utilizadas, sendo que não definimos qualquer predição à partida. Considerámos como variáveis demográficas as que resultaram de medidas mais objectivas e mais facilmente quantificáveis (consequentemente excluímos a variável sócio – económica e a variável sucesso académico). Referimo-nos a quatro tipo de variáveis: sexo; ano de curso; local de residência e tipo de curso frequentado.

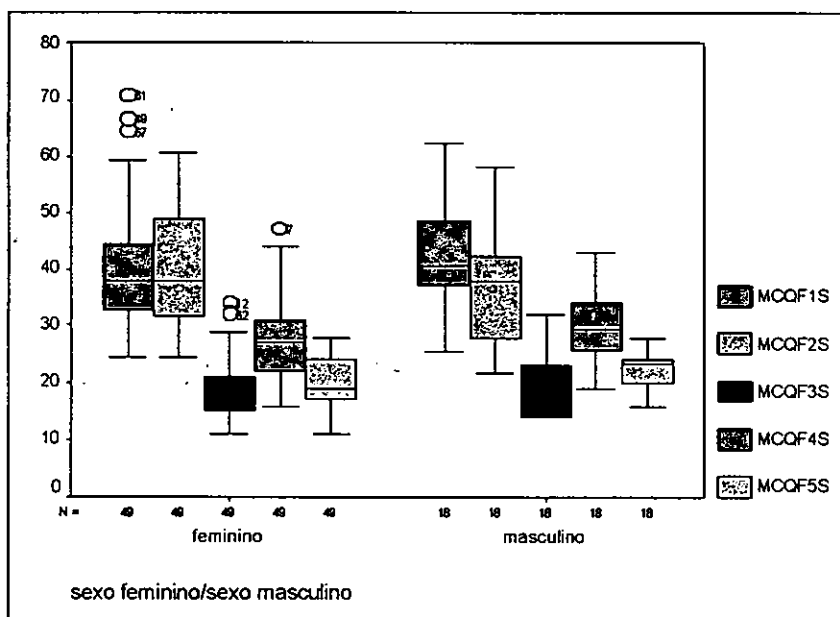
Procedemos a uma análise estatística de comparação de médias entre os diferentes grupos relativamente às três medidas utilizadas: Escalas do questionário MCQ; valor total do inventário STAI e os valores totais dos três factores considerados na análise do COPE.

No que respeita ao quadro de ansiedade traço não se encontraram diferenças significativas em nenhuma das variáveis demográficas estudadas. Conclui-se que os níveis de ansiedade - traço são equivalentes para os diferentes grupos da amostra definidos pelas variáveis referidas.

Quanto ao perfil metacognitivo (valores de MCQ) também não se encontraram diferenças significativas. Contudo algumas tendências podem ser observadas nos gráficos que se seguem.

Gráfico nº 1

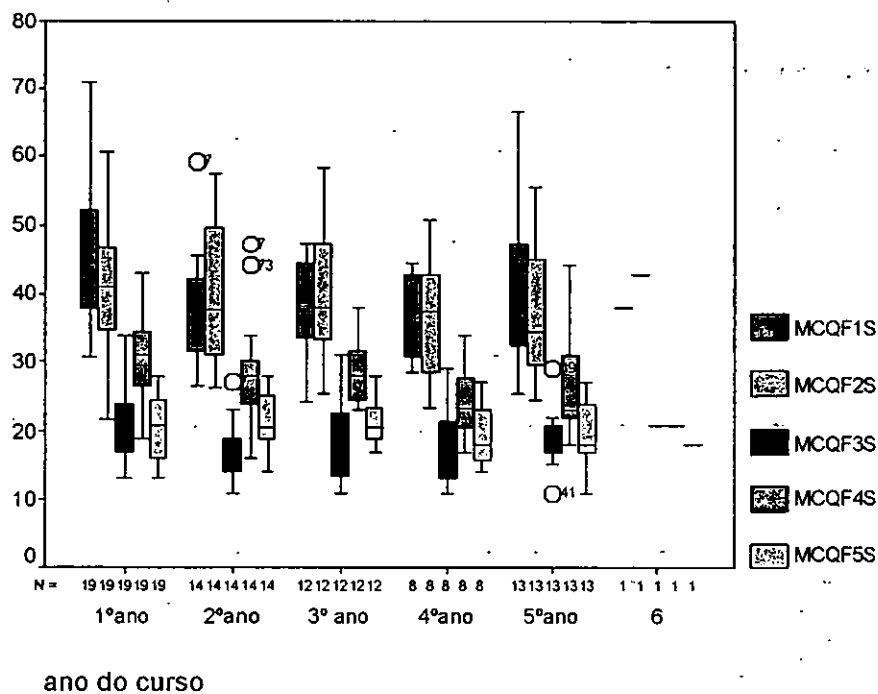
Diferenças entre o sexo feminino e masculinos quanto aos valores de MCQ



Conclui-se que as pessoas do sexo masculino têm, tendencialmente valores mais elevados nas diferentes escalas e, em particular nas escalas 1 (crenças positivas sobre a preocupação), 4 (crenças negativas gerais) e 5 (auto-consciência cognitiva).

Gráfico nº 2

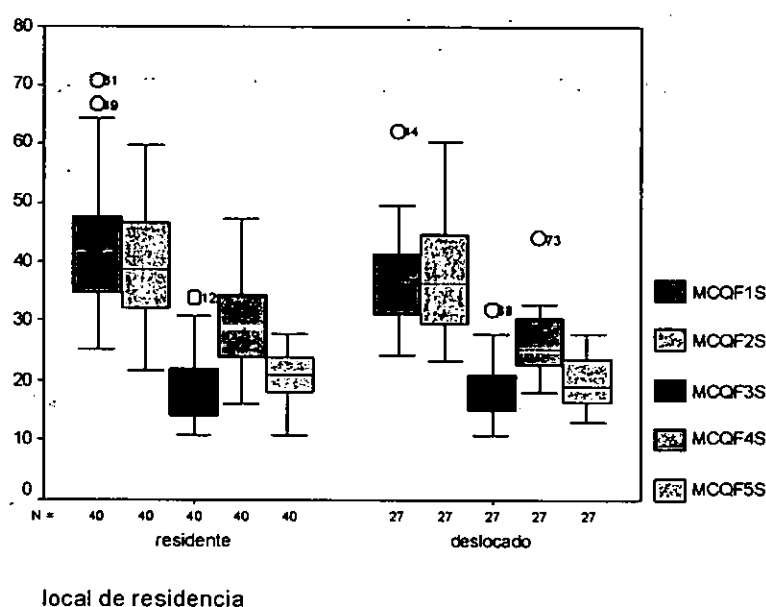
Diferenças entre alunos de diferentes anos escolares quanto aos valores de MCQ



Concluimos que nos primeiros anos das licenciaturas os valores das diferentes escalas do MCQ, tendem a ser mais elevados, em particular na escala 1 (crenças positivas sobre a preocupação) e 2 (crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo).

Gráfico nº 3.

Diferenças no que respeita aos locais de residência quanto aos valores de MCQ



Na leitura deste gráfico verificamos uma tendência para níveis de crenças metacognitivas mais elevados nos alunos residentes em Lisboa, com excepção para os valores da escala 3 (baixa confiança cognitiva).

Considerando as estratégias de coping organizadas em Resolução de Problemas (RP), Regulação Emocional (RE) e Negação e Evitamento (NE) e as variáveis demográficas seleccionadas, não se encontraram diferenças significativas, nem tendências dignas de referência.

Estudo das Hipóteses / Problemas de Investigação

A relação entre variáveis metacognitivas, coping e ansiedade foi analisada com base em várias operações de correlação e de regressões múltiplas orientadas pelas hipóteses colocadas no início deste capítulo.

H1 – pressupõe-se existir uma correlação positiva entre níveis de crenças metacognitivas em geral e níveis globais de ansiedade;

A análise da correlação entre os valores totais do questionário MCQ e os valores do STAI revela uma correlação moderada (.598) para $p < 0,01$.

H2 – existe uma correlação positiva entre níveis de crença metacognitiva geral e coping desadaptativo (RE e NE);

Quadro n.º 13

Correlações entre variáveis metacognitivas e estratégias de coping

	1	2	3	4
MCQT	-			
RP	.202	-		
RE	.498**	.276*	-	
NE	.440**	.119	.316*	-

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Os resultados confirmam a hipótese colocada inicialmente para $p < 0,01$.

Quanto às subhipóteses H3:

H3 a) As crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo correlacionam-se positivamente com as estratégias de coping de regulação emocional e com as estratégias de negação e evitamento;

H3 b) As crenças negativas sobre a preocupação correlacionam – se positivamente com as estratégias de coping de regulação emocional e com as estratégias de negação e evitamento;

H3 c) A baixa confiança cognitiva correlaciona-se positivamente com as estratégias de coping de regulação emocional e com as estratégias de negação e evitamento;

Os resultados do estudo apresentam-se no quadro seguinte.

Quadro n.º 14

Correlações entre diferentes estratégias de coping e resultados das sub-escalas do MCQ

	1	2	3	4	5	6	7	8
RP	-							
RE	.276*	-						
NE	.119	.316*	-					
MCQF1	.283*	.227	.018	-				
MCQF2	.077	.596**	.598**	.195	-			
MCQF3	-.176	.279*	.361**	.315*	.572**	-		
MCQF4	.270*	.305*	.389**	.564**	.616**	.428**	-	
MCQF5	.335*	.367**	.182	.451**	.436**	.218	.543**	-

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

A leitura deste quadro permite-nos concluir que as hipóteses colocadas se confirmam na presente amostra. Concretamente:

H3 a) As crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo correlacionam-se fortemente e pela positiva com as estratégias de coping de regulação emocional (.596) e com as estratégias de negação e evitamento (.598);

H3 b) As crenças negativas sobre a preocupação correlacionam-se moderadamente com as estratégias de coping de regulação emocional (.305) e com as estratégias de negação e evitamento (.389);

H3 c) A baixa confiança cognitiva correlaciona-se moderadamente com as estratégias de coping de regulação emocional (.279) e com as estratégias de negação e evitamento (.361).

Estudo das Predições Relativas ao Aumento dos Níveis de Ansiedade em Função das Variáveis Metacognitivas e das Variáveis de Coping – H4

Ao confirmar a existência de correlações significativas entre as variáveis metacognitivas e de coping, decidimos realizar uma análise factorial, de acordo com o método utilizado por um dos autores do MCQ (Matthews, 1999), no sentido de criar uma medida cognitiva conjunta. Esta decisão torna-se relevante por considerarmos necessário pesquisar a relação das variáveis como padrão de funcionamento e não, apenas, como associadas entre si. Isto é, mais do que perceber se as estratégias de coping se relacionam com níveis de ansiedade e em paralelo com crenças metacognitivas, pretendemos perceber como se define esta relação.

A criação dessa medida conjunta baseia-se nos pressupostos de Zwick & Velicer (1986, citado por Matthews, 1999) de que devem ser extraídos dois factores da correlação interescalas.

Uma solução principal inicial foi rodada usando o método oblíquo directo, salvaguardando a possibilidade de relação entre potenciais factores.

Desta análise resultou a seguinte estrutura factorial:

Quadro n.º 15

Estrutura factorial das variáveis metacognitivas e cognitivas referidas pelos estudantes

	Factor 1	Factor 2	Comunalidades
RP	,750	-,164	,836
MCQF1	,731	,148	,608
MCQF5	,726	,299	,690
MCQF4	,612	,561	,616
MCQF2	,232	,884	,590
MCQF3	6,128E-03	,780	,425
NE	1,846E-02	,733	,537
RE	,384	,527	,556

À semelhança dos resultados encontrados por Matthews, et al, (1999) também podemos considerar que encontramos dois factores que explicam 60,6 % da variância. De acordo com as conclusões de Matthews, et al, (1999) o primeiro factor representa um estilo de coping adaptativo e o segundo factor representa as crenças metacognitivas.

No nosso estudo a estrutura dos factores apresenta algumas diferenças. Estas resultam da diferença nos instrumentos utilizados por nós e por Matthews, et al (1999). Assim no factor 2 constata-se a presença conjunta das escalas que se correlacionam mais com os níveis de ansiedade; decidimos designá-lo por “coping desadaptativo associado a excesso de insegurança” (por medo de perda de controlo e falta de confiança nas competências cognitivas). O factor 1 contém o coping adaptativo acompanhado de preocupações metacognitivas mais gerais; decidimos designá-lo por “coping adaptativo associado a preocupações gerais”.

Numa tentativa de discriminar preditores independentes dos níveis de ansiedade, procedemos a uma série de análises de regressão linear e de regressão múltipla para

verificar quais as variáveis que apresentam valores preditivos mais elevados: -crenças metacognitivas e estratégias de coping – independentemente umas das outras ou por cada factor extraído da conjugação das duas escalas (Factor 1 – coping adaptativo associado a preocupações gerais e Factor 2 – coping desadaptativo associado a excesso de insegurança).

Os valores resultantes desta análise apresentam-se no quadro n.º 16.

Quadro n.º 16

Preditores de ansiedade – traço. Resultados das análises de regressão linear simples

Variáveis	Equação de regressão	Betas
MCQ (global)	$R^2 = .41, F(1,51) = 36,5^*$.64*
COPING	$R^2 = .47, F(3,48) = 14,23^*$	
RP		
RE		.50*
NE		.33**
Factor 1	$R^2 = .13, F(1,53) = 7,9^{***}$.36***
Factor 2	$R^2 = .52, F(1,49) = 53,0^*$.72*

* $p < .000$ ** $p < .004$ *** $p < .007$

Conclui-se que todas as variáveis tem um valor preditivo próximo dos 50%, no sentido da variância explicada (V.E.), excepto os valores do MCQ e do factor 1.

Destaca-se o facto do factor 2 ser a variável que apresenta maior valor preditivo (V.E. = 52%)

No sentido de compreender melhor o valor preditivo do factor 2 procedemos a uma análise de regressão múltipla (método enter) criando o modelo que se apresenta no quadro n.º 17:

Quadro n.º 17

Preditores de ansiedade – traço. Resultados das análises de regressão múltipla

Modelo de Regressão	Equação de regressão	Betas
MCQ (global)	$R^2 = .39$, $F(1,48) = 31,2^*$.62*
MCQ, RE, NE	$R^2 = .53$, $F(2,46) = 7,01^{**}$.36(*), .34(*), .21(**)
MCQ, RE, NE, FACTOR 2	$R^2 = .56$, $F(1,45) = 2,97^{***}$	-, .24(**), -, .38***

* $p < .000$ ** $p < .002$ *** $p < .091$ (*) $p < .005$ (**) $p < .056$

Os resultados apontam claramente para um aumento progressivo da variância explicada (V.E.) com a entrada do coping desadaptativo e do factor 2, sendo que a entrada do factor 2 coloca as variáveis MCQ e NE com Betas não significativos.

Podemos concluir que o factor 2 é um bom preditor dos valores de ansiedade – traço medidos pelo inventário STAI. Relembrando que este factor se caracteriza por pensamentos de insegurança e estratégias de não resolução directa do problema, os resultados apontam para um padrão de funcionamento misto entre crenças metacognitivas e estratégias de coping desadaptativo como preditor de aumento dos níveis de ansiedade.

Discussão de Resultados

Com este ponto de discussão pretendemos organizar as análises de dados que elaboramos ao longo do estudo partindo de descrições simples para comparações tendencialmente mais explicativas.

Os critérios de organização dos dados têm como objectivo dar significado teórico e empírico às relações encontradas, considerando o modelo executivo de processamento de informação de Wells & Matthwes (1994).

Num primeiro momento de análise caracterizamos a nossa amostra quanto às variáveis em estudo, independentemente das suas características demográficas. Verifica-se que o grupo estudado apresenta um nível elevado de ansiedade ($M = 51,21$), comparativamente a outros grupos de estudos anteriores. Este dado só por si não é passível de nenhuma interpretação mas deve constituir um indicador para o comportamento da amostra relativamente às restantes variáveis em estudo.

Em relação às variáveis de coping os resultados são mais próximos de outros grupos estudados, confirmando uma referência preferencial a estratégias de resolução de problemas.

Desde já este dado não se apresenta coerente com o pressuposto teórico de que a expressão de ansiedade se associam estratégias de coping desadaptativo (Wells & Matthews, 1994). A estes resultados acrescenta-se o facto de na amostra em estudo as crenças metacognitivas apresentarem valores bastante elevados, com excepção da escala sobre confiança cognitiva. A expressão metacognitiva mais utilizada inclui-se nas crenças positivas sobre preocupação e nas crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo.

A comparação destes dados relativos a cada uma das variáveis em estudo no sentido descritivo levanta uma hipótese interpretativa que, no âmbito deste trabalho não pode ser conclusiva, mas vai de encontro a resultados de trabalhos anteriores. Referimo-nos ao facto de, apesar de níveis de crenças metacognitivas e de ansiedade elevados, os estudantes apresentarem estratégias de coping tendencialmente adaptativas. Num estudo realizado por Frydenberg & Lewis (2002) com adolescentes, sobre bem-estar académico, concluiu-se que não há uma relação directa entre bem-estar e utilização de estratégias de resolução de problemas, mas sim uma relação directa entre bem-estar e ausência de culpabilização. No nosso caso e salvaguardando o facto de estarmos apenas

a comparar indicadores e não a relacioná-los estatisticamente; verifica-se que apesar de uma escolha adaptativa de estratégias de coping os níveis de ansiedade (passíveis de equiparação a indicador de mal-estar) são elevados.

Este modo, meramente indicativo, de relação entre as variáveis emocionais (ansiedade) e as variáveis cognitivas (estratégias de coping) vai de encontro à discussão teórica e empírica da avaliação da eficácia das estratégias de coping (Folkman & Moskowitz, 2004) e da pertinência da identificação de padrões de funcionamento em detrimento da valorização absoluta da adaptabilidade de algumas estratégias de coping (p.e. resolução de problemas).

Quanto às variáveis demográficas, constata-se que nenhuma das características da população se revelou particularmente sensível às variáveis em estudo, mesmo as tendências referidas na análise de dados não se apresentam relevantes ao nível da discussão, correndo o risco de não passar de mera especulação de diferenças. Contudo fica a sensibilidade científica de, em estudos futuros que incluam variáveis metacognitivas, poder analisar as variáveis género, ano de curso e situação de residente / deslocado.

Passando para uma componente correlacional do estudo, confirmam-se todas as hipóteses colocadas no início do trabalho. Esta confirmação global do modelo de Wells & Matthews (1994) surge como resultado favorável a um aprofundamento e desenvolvimento de estudos bem delimitados em torno das variáveis estudadas.

A correlação positiva entre crenças metacognitivas globais e ansiedade é concordante com os dados descritivos da amostra (presença de níveis elevados de ansiedade e de crenças metacognitivas, em geral) e com o estudo de Matthews (1998), apontando para uma relação empírica entre pensamento metacognitivo e emoção – ansiedade.

A especificidade desta relação entre ansiedade e crenças metacognitivas com as variáveis de coping constrói-se nos dados que se seguem:

Confirma-se que a correlação entre as escalas de crenças metacognitivas e as escalas de coping é específica à relação entre as crenças centradas na incontrolabilidade e no perigo, as crenças negativas sobre a preocupação e a baixa confiança cognitiva com as estratégias de regulação emocional e com as estratégias de negação e evitamento.

Podemos ainda concluir que as estratégias de resolução de problemas não se correlacionam negativamente com nenhuma escala metacognitiva, excepto com a escala de crença na baixa confiança cognitiva (-176).

A análise de dados encaminhou-nos desde início para uma clarificação da relação entre níveis de ansiedade e componentes metacognitivos e/ou estratégias de coping, (H4).

Concluiu-se que o factor preditivo dos níveis de ansiedade – traço se caracteriza por pensamentos de insegurança e estratégias de não resolução directa do problema (regulação emocional, negação e evitamento).

A presença deste factor e as suas características indicam-nos que a relação entre emoção (ansiedade) e coping ocorre pela negativa, ou seja, são as estratégias de coping desadaptativo que predizem a presença de sinais de ansiedade e não as estratégias de coping adaptativo que predizem a ausência de sinais de ansiedade.

Considerando de modo mais preciso as características da amostra estudada podemos concluir que a concorrência de um nível de ansiedade elevado, a par de crenças metacognitivas de incontrolabilidade e perigo poderão indicar algum nível de risco face ao processo de adaptação dos estudantes, pois a utilização de estratégias de resolução de problemas parece não ser garantia de protecção do risco.

CONCLUSÕES

Neste trabalho partimos de uma visão dos estudantes do ensino superior como grupo de jovens e de adultos com potencialidades passíveis de estimular o seu desenvolvimento e a sua adaptação a diferentes situações. Sublinhamos, como factores potenciais de adaptação, a curiosidade intelectual inerente ao período de desenvolvimento em que se encontram e o papel de “aprendentes” em que se colocaram. Porém, a par destas vantagens, as angústias, a insegurança, a dúvida estão muito presentes no seu discurso e revelam-se factores de risco face à sua capacidade de adaptação e de desenvolvimento, em termos gerais. Os dados do insucesso escolar e do abandono no ensino superior são publicamente divulgados como assustadores, face às expectativas de uma sociedade que se quer desenvolvida no sentido global e no sentido académico, em particular.

Procuramos orientar os presentes estudos de modo a encontrar um guia de conhecimento, de análise e de intervenção nos processos de adaptação dos estudantes. Entendemos que os estudos no campo do stress e coping ofereciam instrumentos muito úteis quer de análise, quer de intervenção junto dos estudantes (ver capítulo 1 e 3).

Procurando aprofundar as circunstâncias presentes nesse campo de estudo e fazendo um recorte no sentido de uma análise intraindividual do fenómeno, buscámos orientação nos modelos de processamento da informação (ver capítulo 2).

Do ponto de vista empírico acompanhámos as diferentes portas de entrada que os modelos teóricos [modelo de stress e coping de Lazarus & Folkman (1984) e modelo de processamento da informação de Wells & Matthews (1994)] nos mostraram e privilegiámos um contacto próximo com os estudantes. *Conversámos* sobre as suas concepções de stress e sobre o modo como lidam, no dia a dia, com as situações

“stressoras” (ver, capítulo 4). Os estudantes disseram-nos, que identificam os estados de stress, essencialmente, pelos sinais físicos de desconforto. Quando lhes é solicitada a atribuição de um significado ao fenómeno, as suas respostas reflectem um processo de interiorização dos acontecimentos, quer pela expressão dos afectos, quer pelos recursos que utilizam para o gerir (intrapessoais ou sócio-afectivos).

Porque queríamos conhecer melhor a relação entre diferentes variáveis, afastámo-nos um pouco da interacção verbal com os estudantes e desenvolvemos um estudo de carácter mais quantitativo (ver capítulo 5).

Concluimos que a relação entre as variáveis resulta numa combinação partilhada de processos, mais do que no impacto privilegiado de umas variáveis sobre outras.

A área de estudo em que nos posicionamos, stress e coping, é muito complexa, pois deparamo-nos com diferentes campos de estudo (stress e coping, processamento de informação, adaptação e emoção, entre outros) cuja articulação surge como inevitável dada a complexidade de funcionamento do ser humano, em geral e no contexto de aprendizagem, em particular.

As perspectivas teóricas de que partimos, modelo de stress e coping de Lazarus & Folkman (1984) e o modelo de processamento da informação de Wells & Matthews (1994) orientam-nos para uma leitura individualizada dos processos de gestão do stress e propõem a existência de padrões de funcionamento baseados em planos de acção mais do que em associações estáticas entre diferentes variáveis.

Concretizando sobre os resultados encontrados, chegamos a várias conclusões:

1. Os estudantes identificam-se com a possibilidade de equacionar os seus problemas de adaptação ao meio académico com o fenómeno do stress.

Referem-se à gestão dos sintomas de stress como sendo uma tarefa complexa;

2. Os estudantes não manifestam um conhecimento elaborado dos seus mecanismos de processamento, mas quando orientados nesse sentido (ver estudo qualitativo – capítulo 4) facilmente revelam relações entre emoções e coping.
3. As descrições de processos de gestão de stress realizadas pelos estudantes no primeiro estudo apresentado neste trabalho, apontam para uma relação explícita entre expressão afectiva e planos de acção;
4. As variáveis metacognitivas representam um papel importante na expressão de sintomas de ansiedade, como sugerem os dados do estudo quantitativo (capítulo 5). Este papel é partilhado pelas estratégias de coping de tipo desadaptativo e funciona como padrão. Concretamente, o factor preditivo dos níveis de ansiedade – traço define-se por pensamentos de insegurança e estratégias de não resolução directa do problema (regulação emocional, negação e evitamento);
5. Os dados, timidamente explicitados pelos estudantes (capítulo 4), são reforçados pela exploração empírica de variáveis mensuráveis, referimo-nos à ansiedade – traço e às estratégias de coping em associação com as crenças metacognitivas;
6. O processo de mediação referido por Lazarus (1999) como traduzindo as emoções face à avaliação cognitiva dos acontecimentos, parece concretizar-se numa relação funcional entre crenças metacognitivas e estratégias de coping. Particularmente quando há uma avaliação de perigo e de perda de controlo, associada a sintomas de ansiedade e resultando na concretização de estratégias de negação e de evitamento e de regulação emocional.

As conclusões aqui sintetizadas encaminham-nos para a necessidade de aprofundar o estudo do stress e coping numa perspectiva intraindividual; e igualmente para a importância de devolver a cada indivíduo resultados sobre os seus próprios padrões de funcionamento, aumentando as suas possibilidades de gestão do stress, designadamente pela percepção de controlo sobre as situações. Relembramos que já Lazarus & Folkman em 1984, referiam que a percepção de controlo, pode ser devolvida pelo aumento da previsibilidade. Assim se os indivíduos ficam informados acerca dos seus mecanismos internos específicos, tomam como mais previsível qualquer reacção / emoção. Deste modo reduz-se a possibilidade de os estudantes avaliarem os acontecimentos como ameaçadores, levando-os a reflectir sobre a pertinência de pensamentos de preocupação. Recorde-se que estes pensamentos podem aumentar os níveis de ansiedade quando não são disputados (Wells, 2000).

As conclusões aqui apresentadas podem constituir um estímulo para a pesquisa e desenvolvimento de acções que visem envolver os estudantes na sua própria descoberta, quanto às dificuldades que sentem e ao modo como podem lidar com elas. Parte deste trabalho constituiu uma oportunidade de activar mecanismos de reflexão, nos próprios estudantes, contrariando a forma como, habitualmente, se comunica no sistema do ensino superior. É comum ditarem-se regras que raramente são reflectidas e renegociadas entre os diferentes participantes (gestores educativos, professores e alunos).

Tratando-se de um estudo exploratório limitamo-nos a uma análise parcelar do fenómeno do stress e coping resultante da visão dos estudantes face a situações gerais e suportada por modelos centrados no indivíduo mais do que em contextos interactivos específicos. Pensamos que em estudos futuros a clarificação das circunstâncias e das fases em que os estudantes se encontrem pode acrescentar especificidade aos processos

de adaptação. A possibilidade de observar e avaliar o funcionamento dos estudantes em interação, por exemplo, em situações de avaliação e/ou em momentos de diálogo com outros participantes no processo educativo (professores, gestores, funcionários, colegas), poderá aumentar a compreensão dos processos adaptativos do estudante no ensino superior.

No âmbito deste trabalho as variáveis de contexto do sistema educativo não foram estudadas. Em estudos futuros entendemos que estas variáveis poderão ser amplamente consideradas, de modo a completar o sistema de interação em que os estudantes se movem.

Por último consideramos que a intervenção psicológica no ensino superior pode responder a algumas das necessidades identificadas pelos resultados deste estudo. Referimo-nos à necessidade de individualização da análise dos fenómenos e à necessidade de reduzir o nível de ameaça que os estudantes revelaram (através dos valores de ansiedade – traço apresentados).

A intervenção psicológica pode apresentar duas vias paralelas de intervenção:

1. Numa perspectiva centrada nos estudantes desenvolver programas de auto-ajuda face à gestão do stress. Para esta abordagem consideramos pertinente atender às sugestões de Boekaerts (1996) e incluir um plano individualizado para cada participante e não critérios de carácter estritamente informativo. Desse modo será possível aumentar o conhecimento de si próprio, nos indivíduos, e não ensinar competências que não correspondem às necessidades e aos significados dados às circunstâncias por cada pessoa.
2. Numa perspectiva centrada no sistema educativo, entendemos que os programas de tutorado podem funcionar como factor regulador das dúvidas e

incertezas dos estudantes na relação com as exigências do percurso académico (Woessner, R., Honold, M., Stehr, S.N. & Steudel, W.I., 2000).

No final deste trabalho, fica-nos a convicção de que o estudo do stress e coping pode promover o bem-estar nas instituições do ensino superior. Partimos da visão dos estudantes mas sentimos a necessidade de completar e integrar a sua visão com as variáveis do contexto relacional em que estes se encontram.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L., Soares, A.P., & Ferreira, J.A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do questionário de vivências académicas. *Revista científica e cultural da Universidade Estácio de Sá*, 3 (5), 3-20.
- Balsa, C., Simões, J.A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação* (1ª ed.). Lisboa: Edições Colibri - CEOS – Investigações Sociológicas.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bartlett, D. (1998). *Stress perspectives and processes*. Buckingham: Open University Press
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Braga.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G., (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford.
- Bizarro, L. (1990). *Estudo desenvolvimentista do stress na adolescência*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner, & N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp.452-484). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Cartwright-Hatton, S. & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The metacognitions questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*, 11, 279-315.
- Carver, C.S., Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92 (1), 111-135.
- Carver, C.S., Scheier, M. F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Chan, D.W. (1995). Multidimensional assessment and causal modeling in teacher stress research: A commentary. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 381-385.
- Chang, E., C. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (4), 1109-1120.
- Eysenck, M. W. (1992). Trait anxiety and cognition. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and emotion* (pp. 77-84). New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Fairchild, T. N. (1997). School-based helpers' role in crisis intervention. In T.N. Fairchild (Ed), *Crisis intervention strategies for school-based helpers* (pp. 3-19). Springfield, IL, US: Charles C Thomas, Publisher.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988a). *Manual for the ways of coping questionnaire*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- Folkman, S., & Lazarus, R.S.(1988b). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475
- Folkman, S., Chesney, M., Mckusick, L., Ironson, G., Johnson, D., & Coates, T.(1991). Translating coping theory into an intervention. In J. Eckenrode (Ed.), *The social context of coping* (pp. 239-260). New York: Plenum Press.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2000). Positive Affect and the Other Side of Coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of psychology*, 55, 745-774.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). Methods of collecting and analyzing empirical materials: The interview. In N. Denzin, & Y.Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (parte IV). London: Sage Publications Inc.
- Frydenberg, E. (2002). Beyond coping: Some paradigms to consider. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping, meeting goals, visions, and challenges* (pp.3-16). Melbourne:Oxford.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2002). Adolescent well-being: building young people's resources. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping, meeting goals, visions, and challenges* (pp.176-104). Melbourne:Oxford.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (C. L. Pires, Trad.). Oeiras: Celta (Obra original publicada em 1977).
- Hawkins, J. M. (Coord.). (1979). *The oxford paperback dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Instituto Nacional de Estatística. (Versão 1994) *Classificação Nacional de Profissões*. Lisboa: INE.
- Kanner, A. D., Coney, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R.S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1): 1-39.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and Emotion*. London: Free Association Books
- Lazarus, R.S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Martinez, I.M., Marques Pinto, A., & Silva, A.L. (2000). Burnout em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 15, 151-167.
- Marques Pinto, A. (1989). *Redefinindo metacognição: Uma proposta*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Marques Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de doutoramento em Psicologia: especialidade em Psicologia da Educação tese de doutoramento,

- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa,
Lisboa (policopiado).
- Marques Pinto, A. (2003) *Stress e vivências de crise dos estudantes*. Manuscrito não publicado, Faculdade de psicologia e Ciências de Educação, Lisboa.
- Matthews, G., Hillard, E.J., & Campbell, S.E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 111-126.
- Matthews, G., & Wells, A. (1996). Attentional processes, dysfunctional coping, and clinical intervention. In M. Zeidner, & N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp.573-601). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Matthews, G., & Wells, A. (1999). The cognitive science of attention and emotion. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of coping and emotion* (pp. 171-192). London, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Matthews, G., Davies, R., Westerman, S. J., & Stammers, R.B. (2000). *Human Performance, cognition, stress and individual differences*. Philadelphia: Psychology Press.
- McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B.J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (pp. 67-123). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mcmanus, J. L.(1997). Understanding and managing stress. In T.N. Fairchild (Ed.), *Crisis intervention strategies for school-based helpers* (pp. 399-440). Springfield, IL, US: Charles C Thomas, Publisher.

- Milles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, C.A: Sage Publications Inc.
- Ministros da Educação da Europa. (1999). *Tratado de Bolonha*. Bolonha.
- Moos, R.H., & Schaefer, J.A. (1986). Life transitions and crises: A conceptual overview. In R.H. Moos (Ed.), *Coping With Life Crises* (pp. 3-27). New York: Plenum Press.
- Morgan, D., & Krueger, R., (1998). *The Focus Group Kit*. California: SAGE Publications.
- Ortega e Gasset, J. (1957). *Que es la filosofia*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pekrun, R., Gotees, T., Titz, W., & Perry, R. P. (1997). Positive emotions in education. In S.A. Wolchik, & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping* (pp. 149-173). New York: Plenum Press.
- Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais; A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rafael, G. (2002) Estudo da auto-estima e das estratégias de coping nos estudantes da Universidade do Algarve. In S.N. Jesus (Ed.), *Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior* (pp.69-110). Coimbra:Quarteto.
- Robinson, J.P., Shaver, P.R., & Wrightsman, L.S. (Eds). (1991). Measures of personality and social psychological attitudes. San Diego, CA: Academic Press.
- Scherer, K. R. (1999). Appraisal theory. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of coping and emotion* (pp. 637-663). London, UK: John Wiley & Sons, Ltd.

- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida (el stress)*. Argentina: Compañía General Fabril Editora (obra original publicada em 1956)
- Silva, A. L. (1992). Estudando o stress – Considerações preliminares. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 79-88.
- Silva, D. & Santos, S. (1997) Adaptação do state-trait anxiety inventory (STAI) – form Y para a população portuguesa: Primeiros dados. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, 85-98
- Silva, D. & Campos, R. (1998) Alguns dados normativos do inventário de estado-traço de ansiedade-forma y (STAI-Y) de Spielberger, para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33, 71-89.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of Coping: A Review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129 (2), 216-269.
- Smith, C.A., Haynes, K.N., Lazarus, R.S. & Pope, L.K. (1993). In search of the “hot” cognitions: Attributions, appraisals, and their relation to emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 916-929.
- Somerfield, M.R. & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55 (6), 620-625
- Spielberger, C.D. et al., (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (form Y): Self-evaluation questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.

- Spitzer, A., Webster-Stratton, C.; & Hollinsworth, T. (1991). Coping with conduct-problem children: Parents gaining knowledge and control. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20 (4), 413-427.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W.A. (1999). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. (2ª ed.), (C. M. C. Vieira, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1988).
- Stroebe W., & Stroebe, M. S. (1995). *Social Psychology and Health*. Buckingham: Open University Press.
- Teixeira, G., Costa, M.F., & Pereira da Silva, Sofia. (2004). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Vaz Serra, A. (1987). Um estudo sobre coping o "Inventário de Resolução de Problemas". *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.
- Vaz Serra, A. (2002). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Adriano Vaz Serra.
- Weinman, J., Wright, S., & Johnston, M. (1995). *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Berkshire: NFER- Nelson.
- Wells, A. & Matthews, G. (2001), *Atenção e emoção – uma visão clínica* (Fátima Anderson tradução), Lisboa: Climepsi Editores. (obra original publicada em 1994).
- Wells, A. (2003). *Perturbações emocionais e metacognição* (Fátima Anderson tradução), Lisboa: Climepsi Editores. (obra original publicada em 2000).
- Wells, A. & Matthews, G. (no prelo). Cognitive vulnerability to anxiety disorders: An integrative approach. In L.B. Alloy & J.H. Riskind (Eds.), *Cognitive*

Vulnerability to Emotional Disorders. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Wells, A. (2002). Worry, metacognition, and GAD: nature, consequences, and treatment. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*. Vol. 16 (2), 179-192.

Whitman, N. A., Spendlove, D. C., & Clark, C. H. (1984). *Student stress: effects and solutions*. Washington, D. C.: ASHE-ERIC Higher Education Research Report Nº 2.(pp.30-48; e pp. 86-92.

Wells, A. (1990). Panic disorder in association with relaxation-induced anxiety: An attentional training approach to treatment. *Behavior Therapy*. Vol. 21, 273- 280.

Woessner, R., Honold, M., Stehr, S.N. & Steudel, W.I. (2000). Support and faculty mentoring programmes for medical students in Germany, Switzerland and Austria. Retirado em 29 de Outubro de 2004 de www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: the Guildford Press.

ANEXO A - Guião de entrevista de grupo

<p>Guião Orientador (das entrevistas em grupo)</p>
--

Objectivos

1. Definir Stress (neste ponto a questão será dirigida a todo o grupo)

Colocando-se no Vosso papel de estudantes universitários, como entendem o significado da palavra Stress?

O que consideram serem sintomas de Stress?¹

2. Identificar stressores (neste ponto a questão será dirigida a todo o grupo)

Na Vossa experiência de estudantes universitários quais as situações mais significativas (por serem mais frequentes e/ou mais intensas) que vos causaram sintomas de Stress?

3. Aceder a avaliações primárias e secundárias (neste ponto pedem-se relatos individuais voluntários a duas ou três pessoas e solicitam-se comentários por parte das restantes)

¹ Podem dar-se exemplos: sinais de tensão; cansaço; desorientação espaço-temporal , etc.

Focando-se numa das situações, relatem a forma como decorreu o processo desde que surgiu o primeiro contacto com a situação, até surgirem os primeiros sinais de Stress:

Para ajudar a concretizar:

Como descrevem a situação;

Que pensamentos vos ocorreram;

Que sentimentos predominaram².

4. Identificar estratégias de coping (neste ponto pedem-se relatos individuais voluntários a duas ou três pessoas e solicitam-se comentários por parte das restantes)

Recordem-se de como lidaram com as situações³

² Exemplos de emoções para ajudar a concretizar: ansiedade, culpa, vergonha, alívio, esperança, tristeza, depressão, gratidão, compaixão, felicidade, orgulho, amor

³ Segundo várias pessoas, lidar pode ser: fazer algo, pensar algo, não fazer, evitar pensar, etc.

ANEXO B – Registos dos serviços académicos da FCSH

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.07.1
---------------------------------------	--	----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

1. Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento _ _ _ _
UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		
UNL-FCSH		
Localidade: Lisboa		
Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso _ _ _ _
Curso: LLM-ESTUDOS PORTUGUESES		
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
<= 17 anos	0	0
18 anos	0	0
19 anos	24	9
20 anos	27	6
21 anos	51	9
22 anos	46	5
23 anos	22	8
24 anos	18	5
25 anos	8	1
26 anos	7	1
27 anos	3	0
28 anos	6	3
29 anos	4	0
30 a 34 anos	9	2
35 a 39 anos	8	3
40 a 44 anos	6	3
45 a 50 anos	4	1
50 e mais anos	1	0
Total do curso	244	56

Observações:	
Existe(m) 2 aluno(s) sem sexo definido.	
Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por: _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.07.1
---------------------------------------	---	-----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimen
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: LLM-ESTUDOS PORTUGUESES E INGLESES		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
<= 17 anos	0	0
18 anos	0	0
19 anos	22	5
20 anos	46	12
21 anos	52	14
22 anos	46	7
23 anos	19	3
24 anos	13	5
25 anos	8	3
26 anos	8	3
27 anos	6	2
28 anos	3	2
29 anos	1	0
30 a 34 anos	13	4
35 a 39 anos	2	2
40 a 44 anos	1	0
45 a 50 anos	2	0
50 e mais anos	3	1
Total do curso	245	63

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por: _____
---------------------------	-----------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: LLM-ESTUDOS PORTUGUESES E FRANCESES		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	1	0
<= 17 anos	0	0
18 anos	0	0
19 anos	11	3
20 anos	16	3
21 anos	32	3
22 anos	43	2
23 anos	24	4
24 anos	13	1
25 anos	12	3
26 anos	4	1
27 anos	4	0
28 anos	5	1
29 anos	0	0
30 a 34 anos	3	0
35 a 39 anos	1	0
40 a 44 anos	4	1
45 a 50 anos	1	0
50 e mais anos	2	0
Total do curso	176	22

Observações:

Existe(m) 1 aluno(s) sem sexo definido.

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por: _____

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimen
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: LLM-ESTUDOS PORTUGUESES E ALEMAES		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
<= 17 anos	0	0
18 anos	0	0
19 anos	2	0
20 anos	10	0
21 anos	13	2
22 anos	26	5
23 anos	18	4
24 anos	6	0
25 anos	9	0
26 anos	4	1
27 anos	4	1
28 anos	2	1
29 anos	0	0
30 a 34 anos	1	0
35 a 39 anos	2	1
40 a 44 anos	0	0
45 a 50 anos	0	0
50 e mais anos	0	0
Total do curso	97	15

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por: _____

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: LLM-ESTUDOS INGLESSES E ALEMAES		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
≤ 17 anos	0	0
18 anos	0	0
19 anos	21	2
20 anos	28	5
21 anos	32	4
22 anos	34	5
23 anos	13	1
24 anos	14	3
25 anos	5	0
26 anos	2	0
27 anos	3	2
28 anos	1	0
29 anos	1	0
30 a 34 anos	6	1
35 a 39 anos	2	0
40 a 44 anos	0	0
45 a 50 anos	0	0
50 e mais anos	0	0
Total do curso	162	23

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por: _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.07.1
---------------------------------------	--	----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino	3. Código do estabelecimen
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	<input type="text"/>
2. UNL-FCSH	
4. Localidade: Lisboa	
5. Ano lectivo 2002 / 2003	
6. Grau: LICENCIATURA	7a. Código do curso
7. Curso: CIENCIAS DA COMUNICACAO	<input type="text"/>
8. Ramo: Tronco Comum	
9. Duração do curso: 4 anos lectivos	

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
≤ 17 anos	0	0
18 anos	2	0
19 anos	59	8
20 anos	76	10
21 anos	11	4
22 anos	3	1
23 anos	4	2
24 anos	1	1
25 anos	2	2
26 anos	2	1
27 anos	1	1
28 anos	1	1
29 anos	0	0
30 a 34 anos	3	2
35 a 39 anos	3	3
40 a 44 anos	1	0
45 a 50 anos	0	0
50 e mais anos	2	2
Total do curso	171	38

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por:
---------------------------	-----------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

1. Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: CIENCIAS MUSICAIS		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
<= 17 anos	1	1
18 anos	0	0
19 anos	2	1
20 anos	7	3
21 anos	5	1
22 anos	15	6
23 anos	12	8
24 anos	16	8
25 anos	6	5
26 anos	5	2
27 anos	6	5
28 anos	3	2
29 anos	4	1
30 a 34 anos	15	9
35 a 39 anos	17	6
40 a 44 anos	9	8
45 a 50 anos	2	1
50 e mais anos	8	6
Total do curso	133	73

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por: _____

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		_____
4. Localidade: Lisboa		_____
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: FILOSOFIA		_____
8. Ramo: Tronco Comum		_____
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		_____

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
≤ 17 anos	0	0
18 anos	1	0
19 anos	12	4
20 anos	17	7
21 anos	20	7
22 anos	26	11
23 anos	22	4
24 anos	24	15
25 anos	13	6
26 anos	6	3
27 anos	7	3
28 anos	11	5
29 anos	6	3
30 a 34 anos	22	14
35 a 39 anos	11	10
40 a 44 anos	5	3
45 a 50 anos	3	1
50 e mais anos	3	1
Total do curso	209	97

Observações:

Existe(m) 1 aluno(s) sem sexo definido.

Preenchido em: 2004/04/06

Preenchido por: _____

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

3. Código do estabelecimento	
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	
2. UNL-FCSH	
3. Localidade: Lisboa	
4. Ano lectivo 2002 / 2003	
5. Grau: LICENCIATURA	
6. Curso: HISTORIA	
7a. Código do curso	
8. Ramo: Tronco Comum	
9. Duração do curso: 4 anos lectivos	

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
<= 17 anos	0	0
18 anos	0	0
19 anos	21	9
20 anos	27	9
21 anos	35	17
22 anos	32	14
23 anos	26	7
24 anos	25	18
25 anos	13	7
26 anos	11	9
27 anos	6	3
28 anos	5	4
29 anos	3	0
30 a 34 anos	17	10
35 a 39 anos	6	3
40 a 44 anos	9	4
45 a 50 anos	5	1
50 e mais anos	10	5
Total do curso	251	120

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.07.1
---------------------------------------	---	-----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: HISTORIA DA ARTE		
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
<= 17 anos	0	0
18 anos	1	0
19 anos	11	1
20 anos	21	3
21 anos	18	4
22 anos	30	3
23 anos	16	3
24 anos	10	3
25 anos	6	2
26 anos	0	0
27 anos	4	2
28 anos	4	2
29 anos	5	1
30 a 34 anos	5	2
35 a 39 anos	5	1
40 a 44 anos	5	2
45 a 50 anos	2	0
50 e mais anos	4	2
Total do curso	147	31

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.07.1
---------------------------------------	--	----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino	3. Código de estabelecimento
. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	<input type="text"/>
. UNL-FCSH	
. Localidade: Lisboa	
. Ano lectivo 2002 / 2003	
. Grau: LICENCIATURA	7a. Código de curso
. Curso: SOCIOLOGIA	<input type="text"/>
. Ramo: Tronco Comum	
. Duração do curso: 4 anos lectivos	

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por idade

Idade (em 31 de Dezembro do ano lectivo)	Número de alunos inscritos	
	HM	H
(não disponível)	0	0
<= 17 anos	0	0
18 anos	0	0
19 anos	32	6
20 anos	36	7
21 anos	57	14
22 anos	52	15
23 anos	47	17
24 anos	18	3
25 anos	14	3
26 anos	18	9
27 anos	13	3
28 anos	6	4
29 anos	6	1
30 a 34 anos	14	8
35 a 39 anos	14	5
40 a 44 anos	10	3
45 a 50 anos	9	1
50 e mais anos	14	3
Total do curso	360	102

Observações:	
Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.02.1
---------------------------------------	---	-----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código de estabelecimen
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: LLM-ESTUDOS PORTUGUESES		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	77	24
b	dos quais pela 1.ª vez	64	20
c	2.º ano	41	8
d	3.º ano	49	7
e	4.º ano	77	17
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		244	56

Observações:
Existe(m) 2 aluno(s) sem sexo definido.

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por: _____
---------------------------	-----------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

1. Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
UNL-FCSH		
Localidade: Lisboa		
Ano lectivo 2002 / 2003		
Grau: LICENCIATURA		7a. Código de curso
Curso: LLM-ESTUDOS PORTUGUESES E INGLESES		_____
Ramo: Tronco Comum		
Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	60	18
b	dos quais pela 1.ª vez	48	15
c	2.º ano	55	17
d	3.º ano	55	16
e	4.º ano	75	12
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		245	63

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por: _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.02.1
---------------------------------------	--	----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código de estabelecimen [][][][][]
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso [][][][][]
7. Curso: LLM-ESTUDOS PORTUGUESES E FRANCESES		
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	39	8
b	dos quais pela 1.ª vez	29	4
c	2.º ano	22	4
d	3.º ano	40	4
e	4.º ano	75	6
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		176	22

Observações:
Existe(m) 1 aluno(s) sem sexo definido.

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por:
---------------------------	-----------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: LLM-ESTUDOS PORTUGUESES E ALEMAES		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	12	1
b	dos quais pela 1.ª vez	9	1
c	2.º ano	15	1
d	3.º ano	14	5
e	4.º ano	56	8
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		97	15

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por: _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.02.1
---------------------------------------	---	-----------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: LLM-ESTUDOS INGLESES E ALEMAES		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	39	3
b	dos quais pela 1.ª vez	35	3
c	2.º ano	35	8
d	3.º ano	39	6
e	4.º ano	49	6
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		162	23

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por: _____
---------------------------	-----------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: SOCIOLOGIA		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	99	30
b	dos quais pela 1.ª vez	84	23
c	2.º ano	71	17
d	3.º ano	67	20
e	4.º ano	123	35
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		360	102

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por: _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.02.1
---------------------------------------	---	---------------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimen <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 15px; margin: 2px auto;"></div>
1. UNL -- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 15px; margin: 2px auto;"></div>
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 15px; margin: 2px auto;"></div>
7. Curso: HISTORIA DA ARTE		<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 15px; margin: 2px auto;"></div>
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	46	12
b	dos quais pela 1.ª vez	34	6
c	2.º ano	30	3
d	3.º ano	32	6
e	4.º ano	39	10
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		147	31

Observações:	

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por:
----------------------------------	------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

3. Código de estabelecimento	
Estabelecimento de Ensino	
UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	
UNL-FCSH	
Localidade: Lisboa	
Ano lectivo 2002 / 2003	
7a. Código do curso	
Grau: LICENCIATURA	
Curso: HISTORIA	
Ramo: Tronco Comum	
Duração do curso: 4 anos lectivos	

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	76	41
b	dos quais pela 1.ª vez	61	31
c	2.º ano	67	26
d	3.º ano	53	30
e	4.º ano	55	23
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		251	120

bservações:

Preenchido em: 2004/04/06 Preenchido por:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.02.1
---------------------------------------	--	----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código de estabelecimen
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código de curso
7. Curso: FILOSOFIA		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	65	26
b	dos quais pela 1.ª vez	35	12
c	2.º ano	43	24
d	3.º ano	32	16
e	4.º ano	69	31
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		209	97

Observações:
Existe(m) 1 aluno(s) sem sexo definido.

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por: _____
---------------------------	-----------------------

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.02.1
---------------------------------------	---	-----------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimento
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: CIENCIAS MUSICAIS		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	53	31
b	dos quais pela 1.ª vez	22	13
c	2.º ano	26	17
d	3.º ano	19	8
e	4.º ano	35	17
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		133	73

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por: _____
---------------------------	-----------------------

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	ENSINO SUPERIOR ALUNOS INSCRITOS	MODELO ESUP.02.1
---------------------------------------	--	----------------------------------

ATENÇÃO: É INDISPENSÁVEL A LEITURA DAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO IMPRESSO

Estabelecimento de Ensino		3. Código do estabelecimen
1. UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas		_____
2. UNL-FCSH		
4. Localidade: Lisboa		
5. Ano lectivo 2002 / 2003		
6. Grau: LICENCIATURA		7a. Código do curso
7. Curso: CIENCIAS DA COMUNICACAO		_____
8. Ramo: Tronco Comum		
9. Duração do curso: 4 anos lectivos		

Número de alunos inscritos, segundo o sexo, por ano curricular

Ano curricular		Número de alunos inscritos	
		HM	H
a	1.º ano	93	21
b	dos quais pela 1.ª vez	83	16
c	2.º ano	77	16
d	3.º ano	1	1
e	4.º ano		
f	5.º ano		
g			
h	7.º ano		
i			
Total do curso		171	38

Observações:

Preenchido em: 2004/04/06	Preenchido por: _____
----------------------------------	------------------------------

ANEXO C - Glossário

Glossário

Tema 1 - Definição de Stress

Sintomas – expressões referentes a sinais físicos e/ou psicológicos que caracterizam o estado do indivíduo num dado momento e são mensuráveis;

Consequências – Referência a efeitos físicos e/ou psicológicos pós situação(ões) de Stress;

Recursos

intrapessoais - nesta categoria consideram-se todas as referências a competências / incompetências de carácter intraindividual, características de personalidade, atitudes intraindividuais de carácter permanente;

Factores de Stress – apelo a questões que influenciam / provocam o estado de Stress (referência a causas físicas, psicológicas, sociais, familiares, académicas, entre outras);

Avaliação / Reavaliação – Referência a pensamentos / emoções que acompanham o Processo.

Outros – esta categoria apenas é considerada quando as referências não são enquadráveis em qualquer outra categoria e não representam uma categoria teórica e/ou empírica reconhecida

Tema 2 – Sintomas de Stress

Sintomas físicos – referências a sinais físicos concretos;

Sintomas cognitivos /

Metacognitivos – referência a condições de funcionamento a nível cognitivo e Metacognitivo;

Sintomas afectivos – expressão de emoções e/ ou estados emocionais;

Comportamentos / contextos – referência a aspectos comportamentais e /ou contextuais

Tema 3 – factores de Stress

Situações Académicas – referência a episódios e/ou condições associadas a vivências académicas (relacionado com colegas, com professores, e com o espaço-escola);

Recursos

intrapessoais – vide referência no tema 1;

Familiares – incluem-se referências explícitas a familiares e/ou contextos familiares

Factores sócio – culturais – consideram-se referências a aspectos próprios de uma época, de uma geração e/ou cultura;

Resolução

de problemas - nesta categoria estão incluídas referências a diferentes fases do modelo de resolução de problemas: identificação do problema, nomeação de alternativas de resolução, tomada de decisão, concretização de acções que visam a resolução do problema;

Questões ambientais – Referência a aspectos provenientes das condições do ambiente.

Tema 4 – Como lidar com situações de Stress

Recursos

Intrapessoais – vide referência no tema 1

Suporte Social – nesta categoria consideram-se todas as referências a apoios externos de carácter predominantemente interpessoal;

Resolução

do problema – vide referência no tema 3

Expressão

Emocional – nesta categoria incluíram-se referências a emoções e a comportamentos associados à sua gestão e/ou ao seu controlo

Processos adaptativos – nesta categoria encontram-se expressões qualificantes no sentido de facilitar a gestão das dificuldades de acordo com as estratégias identificadas por Carver e colaboradores (1989)

Processos desadaptativos - nesta categoria encontram-se expressões qualificantes no sentido de aumentar as dificuldades de gestão de Stress de acordo com as estratégias identificadas por Carver e colaboradores (1989)

ANEXO D - Questionário biográfico

Questões Biográficas

1. Gerais

Sexo Feminino ☐ Sexo Masculino ☐

Local de Nascimento: _____

Idade: _____

Profissão dos pais (evite usar expressões como funcionário público ou gestor, concretize): _____

2. Sobre Ser Estudante

Curso que Frequenta: _____

Ano do Curso: _____

Ano de Entrada na Faculdade: _____

Nº de exames realizados no 1º semestre: _____

Nº de exames com aprovação no 1º semestre. _____

Desde que começou o curso até que o irá terminar, ao todo quantos semestres calcula que necessita para fazer o curso completo? _____

Local de Residência durante o ano lectivo: _____

Local de Residência durante o período de férias: _____

2. Sobre Ser Estudante (continuação)

Trabalhador – estudante: Não ☐

Sim ☐ Qual a actividade profissional que exerce? _____

Frequência de Outros Cursos: Não ☐

Sim ☐

Se sim, quais e quando: _____

Outros dados que considere relevantes: _____

ANEXO E – Questionário MCQ

QUESTIONÁRIO DE METACOGNIÇÕES
(Desenvolvido por Sam Cartwright e Adrian Wells, em 1997)

Este questionário refere-se às crenças que as pessoas têm sobre o seu pensamento. Por baixo encontra uma listagem de algumas crenças que as pessoas têm expresso. Por favor leia cada um dos itens e indique o seu grau de acordo, *em geral*, fazendo um círculo em torno do número adequado (da escala de respostas). Por favor responda a todos os itens; não existem respostas certas ou erradas.

	Discordo	Concordo Ligeiramente	Concordo Razoavelmente	Concordo Bastante
1. As preocupações ajudam-me a evitar problemas futuros	1	2	3	4
2. A minha preocupação é perigosa para mim	1	2	3	4
3. Tenho dificuldade em saber se de facto fiz algo ou apenas o imaginei	1	2	3	4
4. Penso muito sobre os meus pensamentos	1	2	3	4
5. Sou capaz de ficar doente de preocupação	1	2	3	4
6. Tenho consciência da forma como a minha mente funciona quando estou a pensar sobre um problema	1	2	3	4
7. Se eu não controlasse uma preocupação sobre algo e depois isso acontecesse, seria por falha minha	1	2	3	4
8. Se deixar as minhas preocupações ficarem fora de controlo, elas acabarão por me controlar a mim	1	2	3	4
9. Preciso de me preocupar para me manter organizado(a)	1	2	3	4
10. Tenho pouca confiança na minha memória de palavras e nomes	1	2	3	4
11. As minhas preocupações persistem independentemente da forma como eu tento pará-las	1	2	3	4
12. A preocupação ajuda-me a ter as ideias claras.	1	2	3	4

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Psicologia da Educação – Auto-Regulação da Aprendizagem

	Discordo	Concordo Ligeiramente	Concordo Razoavelmente	Concordo Bastante
13. Não consigo ignorar os meus pensamentos de preocupação	1	2	3	4
14. Avalio os meus pensamentos	1	2	3	4
15. Devia ter controlo permanente sobre os meus pensamentos	1	2	3	4
16. A minha memória pode, por vezes, induzir-me em erro	1	2	3	4
17. Posso ser punido(a) por não ter certos pensamentos	1	2	3	4
18. A preocupação pode fazer-me enlouquecer	1	2	3	4
19. Se eu não parar as minhas preocupações elas podem tornar-se realidade	1	2	3	4
20. Raramente questiono os meus pensamentos	1	2	3	4
21. Preocupar-me sujeita o meu corpo a muito stress	1	2	3	4
22. Preocupar-me ajuda a evitar situações desastrosas	1	2	3	4
23. Estou constantemente consciente do meu pensamento	1	2	3	4
24. Tenho uma má memória	1	2	3	4
25. Presto muita atenção à forma como a minha mente funciona	1	2	3	4
26. As pessoas que não se preocupam não são profundas	1	2	3	4
27. Preocupar-me ajuda a lidar com os problemas	1	2	3	4
28. Imagino-me a não ter feito certas coisas e depois duvido da minha memória para me lembrar de as fazer	1	2	3	4
29. Não ser capaz de controlar os meus pensamentos é um sinal de fraqueza	1	2	3	4
30. Se não me preocupasse, faria mais erros	1	2	3	4

	Discordo	Concordo Ligeiramente	Concordo Razoavelmente	Concordo Bastante
31. Considero difícil controlar os meus pensamentos.	1	2	3	4
32. Alguém preocupar-se é sinal de que é uma boa pessoa	1	2	3	4
33. As preocupações surgem na minha mente contra a minha vontade	1	2	3	4
34. Se eu não conseguisse controlar os meus pensamentos ficaria louco (a)	1	2	3	4
35. Na vida, eu serei um(a) falhado(a) se não me preocupar	1	2	3	4
36. Quando começo a preocupar-me não consigo parar	1	2	3	4
37. Alguns pensamentos precisarão sempre de ser controlados	1	2	3	4
38. Preciso de me preocupar para conseguir ter as coisas feitas	1	2	3	4
39. Serei punido(a) por não controlar certos pensamentos	1	2	3	4
40. Os meus pensamentos interferem na minha concentração	1	2	3	4
41. Não tenho qualquer problema em deixar os meus pensamentos fluírem livremente	1	2	3	4
42. Preocupo-me com os meus pensamentos	1	2	3	4
43. Distraio-me facilmente	1	2	3	4
44. As minhas preocupações não são produtivas	1	2	3	4
45. A forma como me preocupo pode impedir-me de ver uma situação com clareza	1	2	3	4
46. Preocupar-me ajuda a resolver problemas	1	2	3	4
47. Tenho pouca confiança na minha memória de locais	1	2	3	4
48. As minhas preocupações são incontroláveis	1	2	3	4
49. É mau ter certos pensamentos	1	2	3	4

	Discordo	Concordo Ligeiramente	Concordo Razoavelmente	Concordo Bastante
50. Se não conseguir controlar os meus pensamentos, posso acabar por me atrapalhar	1	2	3	4
51. Não confio na minha memória	1	2	3	4
52. Quando estou preocupado (a) o meu pensamento fica mais claro	1	2	3	4
53. As minhas preocupações surgem automaticamente	1	2	3	4
54. Seria egoísta se nunca me preocupasse	1	2	3	4
55. Se não conseguisse controlar os meus pensamentos não seria capaz de funcionar	1	2	3	4
56. Preciso de me preocupar para conseguir trabalhar bem	1	2	3	4
57. Tenho pouca confiança na minha memória de acontecimentos	1	2	3	4
58. Tenho dificuldade em manter a minha mente concentrada num só assunto durante muito tempo	1	2	3	4
59. Se acontece alguma coisa má com a qual não me preocupei, sinto-me responsável	1	2	3	4
60. Não seria normal se não me preocupasse	1	2	3	4
61. Analiso constantemente os meus pensamentos	1	2	3	4
62. Se parasse de me preocupar tornar-me-ia arrogante e ofensivo (a)	1	2	3	4
63. A minha preocupação ajuda-me a planificar o futuro mais eficazmente	1	2	3	4
64. Seria uma pessoa mais forte se conseguisse preocupar-me menos	1	2	3	4
65. Para não me preocupar teria de ser estúpido(a) e convencido(a)	1	2	3	4

Por favor certifique-se de que respondeu a todos os itens. Obrigada.

Stress e Coping nos Estudantes do Ensino Superior
das Concepções aos Processos

Célia Figueira

2003

ANEXO F – Questionário COPE

LIDAR COM O STRESS

(desenvolvido por Carver, C. S. & Scheier, M. F, 1995)

Estamos interessados no modo como as pessoas reagem quando nas suas vidas se confrontam com acontecimentos difíceis ou geradores de stress. Há muitas formas de tentar lidar com o stress. Nesta secção do questionário pede-se-lhe que indique **o que geralmente faz e sente quando se defronta com acontecimentos geradores de stress**. Evidentemente, diferentes acontecimentos provocam reacções de alguma forma diferentes, mas pense no que geralmente faz quando está sob muito stress.

Seguidamente responda a cada um dos itens apresentados escolhendo, para cada um, o número correspondente a uma das possibilidades de resposta da escala.

Por favor tente responder a cada item separadamente, na sua cabeça, dos restantes. Escolha as suas respostas pensadamente e de forma a que sejam tão verdadeiras PARA SI, quanto possível. Por favor responda a todos os itens. Escolha a resposta mais adequada para SI – não o que pensa que “a maioria das pessoas” diria ou faria. Indique o que (você) habitualmente faz quando vive um acontecimento gerador de stress.

	Habitualmente não faço isto de todo	Habitualmente faço um pouco isto	Habitualmente faço isto moderadamente	Habitualmente faço muito isto
1. Tento crescer como pessoa, como resultado dessa experiência	1	2	3	4
2. Volto-me para o trabalho ou outras actividades substitutas, para não pensar nas coisas	1	2	3	4
3. Fico perturbada(o) e exprimo as minhas emoções	1	2	3	4
4. Procuro obter conselho de alguém sobre o que fazer	1	2	3	4
5. Concentro os meus esforços em fazer qualquer coisa quanto a isso	1	2	3	4
6. Digo a mim própria(o) “isto não está a acontecer”	1	2	3	4
7. Confio-me a Deus	1	2	3	4
8. Rio-me da situação	1	2	3	4
9. Admito perante mim mesma(o) que não posso lidar com a situação, e desisto de tentar fazê-lo.	1	2	3	4
10. Controlo-me para não fazer qualquer coisa precipitada	1	2	3	4
11. Discuto os meus sentimentos com alguém	1	2	3	4

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Psicologia da Educação – Auto-Regulação da Aprendizagem

	Habitualmente não faço isto de todo	Habitualmente faço um pouco isto	Habitualmente faço isto moderadamente	Habitualmente faço muito isto
12. Uso álcool ou drogas para me fazer sentir melhor	1	2	3	4
13. Habituo-me à ideia de que isso aconteceu	1	2	3	4
14. Falo com alguém para me informar melhor sobre a situação	1	2	3	4
15. Evito distrair-me com outros pensamentos ou actividades	1	2	3	4
16. Sonho acordada(o) com outras coisas	1	2	3	4
17. Fico perturbada(o) e tenho plena consciência disso	1	2	3	4
18. Procuro a ajuda de Deus	1	2	3	4
19. Faço um plano de acção	1	2	3	4
20. Digo piadas sobre o assunto	1	2	3	4
21. Aceito que isso aconteceu e que não pode ser alterado	1	2	3	4
22. Evito fazer qualquer coisa quanto a isso até que a situação o permita	1	2	3	4
23. Procuro obter apoio emocional de amigos e família	1	2	3	4
24. Simplesmente desisto de tentar atingir esse objectivo	1	2	3	4
25. Faço tentativas adicionais para tentar libertar-me do problema	1	2	3	4
26. Tento descontrair-me por um bocado, bebendo álcool ou tomando drogas	1	2	3	4
27. Recuso-me a acreditar que isso aconteceu	1	2	3	4
28. Exprimo os meus sentimentos	1	2	3	4
29. Tento ver as coisas de outra perspectiva para que pareçam mais positivas	1	2	3	4
30. Falo com alguém que possa fazer algo de concreto quanto ao problema	1	2	3	4
31. Durmo mais do que é habitual	1	2	3	4
32. Tento definir uma estratégia sobre o que fazer	1	2	3	4
33. Concentro-me na resolução do problema e, se necessário, deixo as outras coisas um pouco de lado	1	2	3	4
34. Procuro simpatia e compreensão de alguém	1	2	3	4

Stress e Coping nos Estudantes do Ensino Superior
das Concepções aos Processos

Célia Figueira

2003

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Psicologia da Educação – Auto-Regulação da Aprendizagem

	Habitualmente não faço isto de todo	Habitualmente faço um pouco isto	Habitualmente faço isto moderadamente	Habitualmente faço muito isto
35. Bebo álcool ou tomo drogas para pensar menos nisso	1	2	3	4
36. Brinco com o assunto	1	2	3	4
37. Desisto de tentar obter o que quero	1	2	3	4
38. Procuro encontrar algo de bom no que está a acontecer	1	2	3	4
39. Penso sobre como poderia lidar com o problema da melhor maneira	1	2	3	4
40. Finjo que isso não aconteceu realmente	1	2	3	4
41. Asseguro-me de que não vou piorar as coisas por agir demasiado cedo	1	2	3	4
42. Tento seriamente evitar que outras coisas interfiram com os meus esforços para lidar com a situação	1	2	3	4
43. Vou ao cinema ou vejo televisão para pensar menos nisso	1	2	3	4
44. Aceito a realidade do facto de que isso aconteceu	1	2	3	4
45. Pergunto a pessoas que tiveram experiências semelhantes o que fizeram	1	2	3	4
46. Sinto muita perturbação emocional e dou comigo a exprimir fortemente esses sentimentos	1	2	3	4
47. Tomo medidas directas para superar o problema	1	2	3	4
48. Procuro encontrar conforto na minha religião	1	2	3	4
49. Forço-me a esperar pela altura certa para fazer alguma coisa	1	2	3	4
50. Faço troça da situação	1	2	3	4
51. Reduzo o grau de esforço que estou a pôr na resolução do problema	1	2	3	4
52. Falo com alguém sobre como me sinto	1	2	3	4
53. Uso álcool ou drogas para me ajudar a atravessar a situação	1	2	3	4
54. Aprendo a viver com isso	1	2	3	4
55. Ponho de lado outras actividades para me concentrar no assunto	1	2	3	4

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização: Psicologia da Educação – Auto-Regulação da Aprendizagem

	Habitualmente não faço isto de todo	Habitualmente faço um pouco isto	Habitualmente faço isto moderadamente	Habitualmente faço muito isto
56. Penso muito nos passos a dar	1	2	3	4
57. Ajo como se isso nem sequer tivesse acontecido	1	2	3	4
58. Faço o que tem de ser feito, um passo de cada vez	1	2	3	4
59. Aprendo alguma coisa com a experiência	1	2	3	4
60. Rezo mais do que é habitual	1	2	3	4

Por favor certifique-se de que respondeu a todos os itens.

Obrigada.

ANEXO G – Questionário STAI

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

STAI Forma Y-2

(Desenvolvido por Spielberger, C.D., 1983)

INSTRUÇÕES: Em baixo tem uma série de frases que são habitualmente utilizadas para descrever pessoas. Leia cada uma delas e assinale com uma cruz (X) o algarismo da direita que melhor indica como se sente habitualmente. Não há respostas certas ou erradas. Não demore muito tempo com cada frase; responda de modo a descrever o melhor possível a maneira como se sente habitualmente.

	Quase nunca	Algumas vezes	Frequente- mente	Quase sempre
1. Sinto-me bem	1	2	3	4
2. Sinto-me nervoso(a) e agitado(a)	1	2	3	4
3. Sinto-me satisfeito(a) comigo mesmo(a)	1	2	3	4
4. Gostava de poder ser tão feliz como os outros parecem ser	1	2	3	4
5. Sinto-me falhado(a)	1	2	3	4
6. Sinto-me tranquilo(a)	1	2	3	4
7. Estou "calmo(a) e concentrado(a)	1	2	3	4
8. Sinto que as dificuldades se acumulam de tal forma que não as consigo ultrapassar	1	2	3	4
9. Preocupo-me demais com coisas que na realidade não têm importância	1	2	3	4
10. Estou feliz	1	2	3	4
11. Tenho pensamentos que me perturbam	1	2	3	4
12. Falta-me auto-confiança	1	2	3	4
13. Sinto-me seguro(a)	1	2	3	4
14. Tomo decisões facilmente	1	2	3	4
15. Sinto-me inadequado(a)	1	2	3	4
16. Estou contente	1	2	3	4
17. Passam-me pela cabeça pensamentos sem importância que me perturbam	1	2	3	4
18. As contrariedades afectam-me de modo tão intenso que não consigo afastá-las da minha mente	1	2	3	4
19. Sou uma pessoa firme	1	2	3	4
20. Fico tenso(a) e perturbado(a) quando penso nas minhas preocupações e interesses actuais	1	2	3	4

Por favor certifique-se de que respondeu a todos os itens.

Obrigada.